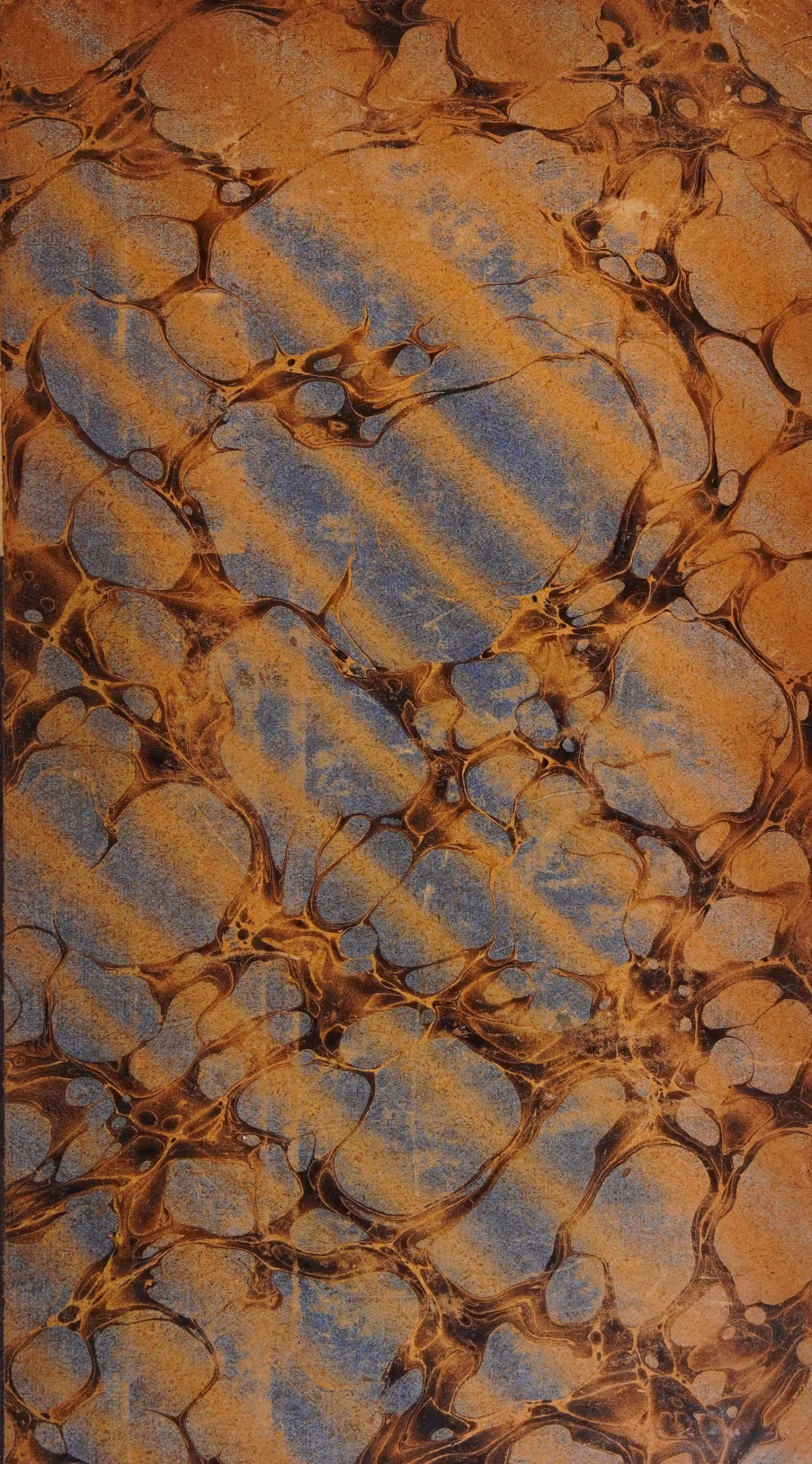






370.5  
F179A  
V.18



*This Book Property of*  
**STUDENTS' LIBRARY**

**Concordia Teachers' College**  
RIVER FOREST, ILL.

*Class* \_\_\_\_\_ *Book* \_\_\_\_\_

*Accession* \_\_\_\_\_ *Vol.* \_\_\_\_\_



4146



Water at  $39^{\circ}$  F. 332

Expanding & Contracting.















# Aus der Schule — für die Schule.

Unter Mitwirkung vieler namhafter Schulmänner

herausgegeben

von

August Falcke.

Achtzehnter Jahrgang

1906.



*Library*

*Concordia Teachers College*

*RIVER FOREST, ILL.*

*Leipzig.*

Verlag der Dürri'schen Buchhandlung.



Digitized by the Internet Archive  
in 2026





# Inhalts = Verzeichnis.

## I. Pädagogische Aufsätze, Abhandlungen und Ansprachen.

|                                                                                                                                                                                                                                                         | Seite    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Erziehungslehre, aus dem Begriff der Selbsterhaltung abgeleitet. Von Th. Franke, Würzen . . . . .                                                                                                                                                       | 1        |
| Über den pädagogischen Wert der Dichtungen Uhlands. Von Lehrer R. Weyer, Medewitz . . . . .                                                                                                                                                             | 10       |
| Die Weide ein Frühlings Schmuck. Von Lehrer M. Kurth, Zielenzig . . . . .                                                                                                                                                                               | 18       |
| Wahre Bildung und die Schule. Von Rektor Schittkowski, Zielenzig . . . . .                                                                                                                                                                              | 49       |
| Jesu Gleichnisreden. Von Rektor F. Reklaff, Forst . . . . .                                                                                                                                                                                             | 55       |
| Jesús und seine Jüngerinnen. Von Rektor Hecker, Danzig . . . . .                                                                                                                                                                                        | 64       |
| Friedrich der Große und die Volkserziehung. Von Kreischulinspektor Dr. Th. Krausbauer, Breschen . . . . .                                                                                                                                               | 97       |
| Welche Bedeutung hat die Persönlichkeit des Lehrers für die Art und den Erfolg des Unterrichts, und welche Schranken sind ihrer freien Betätigung gezogen? Von Oberlehrer Brinker, Frankfurt a/D. . . . .                                               | 145, 210 |
| Ein abgekürztes Verfahren zur Ermittlung des Inhalts des ungleicheitigen Dreiecks aus den 3 Seiten. Von Lehrer H. Schramm, Nürnberg . . . . .                                                                                                           | 149      |
| Wie hat Preußen nach 1815 im Gegensatz zu Österreich deutschen Sinn gepflegt. Von Seminarlehrer A. Schlieben, Sagan . . . . .                                                                                                                           | 154      |
| Was lehrt uns die Erforschung des kindlichen Gedankenkreises. Von C. S. in D. . . . .                                                                                                                                                                   | 169      |
| Beiträge für den Betrieb des Religionsunterrichtes in mehrklassigen Volksschulen. Von Rektor Hardt, Murowana-Goslin . . . . .                                                                                                                           | 193      |
| Das Prinzip der Arbeitsteilung als Gesichtspunkt bei der Tierbetrachtung in der Volks- und Mittelschule. Von Lehrer W. Simon, Remscheid . . . . .                                                                                                       | 197      |
| Etwas über den heimatkundlichen Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der Frage: „Wie führe ich die Kinder der Mittelstufe durch den heimatkundlichen Unterricht in das Kartenverständnis ein?“ Von Lehrer D. Held, Rummelsburg (Pommern). . . . . | 202      |
| Ansprache zur Einweihung der evangelischen Schule zu M. am 3. April 1905. Von Kreischulinspektor Dr. Th. Krausbauer, Breschen . . . . .                                                                                                                 | 242      |
| Was dem Lehrer in bezug auf die Invalidenversicherung zu wissen notwendig ist. Von Seminarlehrer Petri, Herford . . . . .                                                                                                                               | 249      |
| Das historische Volkslied im Geschichtsunterricht. Von Präparandenlehrer H. P. Siemens, Segeberg . . . . .                                                                                                                                              | 260      |

|                                                                                                                                                                                                        |          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Wie soll in der Schule gesprochen werden, und welche Wege sind zu beschreiten, um den in dieser Hinsicht berechtigten Forderungen zu genügen? Von Lehrer E. Kulisch, Zielenzig . . . . .               | 270      |
| Ernst Zahn. Von Seminarlehrer A. Otto, Soest . . . . .                                                                                                                                                 | 289, 357 |
| Eine empfindliche Lücke in dem literarisch-ästhetischen Teil unserer bisherigen Lesebücher. Von R. Hecker . . . . .                                                                                    | 300      |
| Kriegslist der Tiere im Kampf ums Dasein. Von Lehrer F. Lorenz, Berlin                                                                                                                                 | 305      |
| Einführung, Einübung und Anwendung des Einmaleins auf den verschiedenen Unterrichtsstufen. Von Lehrer G. Anders, Charlottenburg                                                                        | 319      |
| Deutsche Flotte und deutsche Schule. Von Rektor Hardt, Murowana-Goslin . . . . .                                                                                                                       | 338      |
| Voraus ist beim Geschichtsunterricht der Volksschule Bedacht zu nehmen, um dauerndes Interesse, sichere Kenntnisse und gefestete Vaterlandsliebe zu erzielen? Von Lehrer A. Ruhnnow, Kolberg . . . . . | 344      |
| Wie lehren wir unsere Schüler hören? Von Seminarinspizorlehrer R. Röder, Herford . . . . .                                                                                                             | 386      |
| Wie bringe ich die Kinder im ersten Schuljahre zum fließenden Lesen? Von Lehrer W. Brieg, Thale (Harz) . . . . .                                                                                       | 396      |
| Moderne Betrachtungen über Hebbels Nibelungen. Von Lehrer N. Henningsen, Hamburg . . . . .                                                                                                             | 398, 436 |
| Festrede zum 27. Januar. Von Lehrer A. Ruhnnow, Kolberg . . . . .                                                                                                                                      | 433      |
| Die zeitgemäße Neugestaltung der literarisch-ästhetischen Lehrstoffe beim Deutschunterricht der Volksschule. Von Rektor R. Hecker, Danzig . . . . .                                                    | 443      |
| Lernen Mädchen besser als Knaben? Von L. Schlossz, Rimaszombat (Ungarn) . . . . .                                                                                                                      | 448      |
| Die Grundlagen unserer Atlanten und Schulwandkarten. Von Schulinispektor E. Oppermann, Braunschweig . . . . .                                                                                          | 452      |
| Einweihungsrede. Von P. Todt, Groß-Boog . . . . .                                                                                                                                                      | 483      |
| Ja! Neue Bahnen. Von E. H. Wohlrab, Brambach (Vogtland) . . . . .                                                                                                                                      | 486      |
| Die Fertigkeit im Deutschen. Von P. Asmussen, Beck (Schleswig) . . . . .                                                                                                                               | 491      |
| Die Verwendung des Lesebuches im Volksschulunterricht. Von Lehrer G. Mettcher, Biepe a/Oder . . . . .                                                                                                  | 500      |
| Paulus Gerhardt als lutherischer Kämpfer. Von Prof. D. Bernle, Basel                                                                                                                                   | 529      |
| Über Pflege und Entwicklung unseres Sprachorgans. Von Léonie von Bodenhausen, Halle . . . . .                                                                                                          | 533      |
| Nach welchen Grundsätzen stelle ich die Zensuren meiner Schüler fest? Von Lehrer Oskar Pfingst, Pegau . . . . .                                                                                        | 544      |
| Die organische Verbindung zwischen dem abschließenden Religionsunterricht und dem Konfirmandenunterricht. Von Rektor R. Hecker, Danzig . . . . .                                                       | 548      |
| Öffentliche Schulentlassung der Konfirmanden. Von Rektor R. Triemel, Ditsfurt . . . . .                                                                                                                | 552      |



## II. Gedichte und Melodien.

|                                                           |                 |     |
|-----------------------------------------------------------|-----------------|-----|
| Georg Lang:                                               |                 |     |
| Frühwanderung . . . . .                                   |                 | 39  |
| Storch und Kinder . . . . .                               |                 | 39  |
| Belfort . . . . .                                         |                 | 39  |
| D. Hinneke:                                               |                 |     |
| Zum Pfingstfeste . . . . .                                |                 | 97  |
| Hans Eschelbach:                                          |                 |     |
| Mein Lieb . . . . .                                       | } 136, 137      |     |
| Wir drei . . . . .                                        |                 |     |
| Mein Lieblingsplätzchen . . . . .                         |                 |     |
| Christian Schmitt:                                        |                 |     |
| Die Jung=Elfaß . . . . .                                  | } 185, 186, 187 |     |
| Das Erwachen . . . . .                                    |                 |     |
| Sonnenaufgang . . . . .                                   |                 |     |
| Albert Schmidt:                                           |                 |     |
| Zum Sedantage . . . . .                                   |                 | 241 |
| Karl Engelhard:                                           |                 |     |
| Der Weg . . . . .                                         | } 282, 283      |     |
| Glück . . . . .                                           |                 |     |
| Gebet . . . . .                                           |                 |     |
| Neue . . . . .                                            |                 |     |
| Liebesfeier . . . . .                                     |                 |     |
| Karl Schäfer:                                             |                 |     |
| Gott verläßt die Seinen nicht . . . . .                   | } 331, 332      |     |
| Nachtgebet in der Wüste . . . . .                         |                 |     |
| Abendruhe im Gebirge . . . . .                            |                 |     |
| C. St.                                                    |                 |     |
| Ein Sternhubenlied . . . . .                              |                 | 337 |
| Ein Andenken an den verstorbenen Seminardirektor Dr. Lang |                 | 385 |
| Max Hoffmann:                                             |                 |     |
| Lenz . . . . .                                            | } 472, 473      |     |
| Ausfahrt . . . . .                                        |                 |     |
| Geld verdienen . . . . .                                  |                 |     |
| Kähler:                                                   |                 |     |
| Am Grabe Pestalozzi's . . . . .                           |                 | 481 |
| Fritz Treugold:                                           |                 |     |
| Proben aus Sadrach A. B. Dnego . . . . .                  |                 | 564 |

## III. Blüten und Früchte.

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| Ellen Key: Körperliche Bichtung . . . . .                      | 21  |
| „ Allgemeine Volksschule als Ziel . . . . .                    | 68  |
| P. Billig: Allgemeine Volksschule und Individualität . . . . . | 110 |
| E. Linde: Lehren ein Teil der Kunst . . . . .                  | 172 |
| M. Stock: Bildung lehrt Bescheidenheit . . . . .               | 219 |

|                                                                                       | Seite |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| B. Carneri: Arbeit und Sittlichkeit . . . . .                                         | 278   |
| Ellen Key: Unendliche Wirkung und Erziehung . . . . .                                 | 308   |
| R. Emerson: Einfluß guter Menschen . . . . .                                          | 362   |
| Dr. C. Hilty: Wirkung schlechter Bektüre . . . . .                                    | 401   |
| Fer. Gotthelf: Seelenlehre eine Notwendigkeit . . . . .                               | 458   |
| L. Gurliitt: Selbsterziehung zur kraftvollen Persönlichkeit . . . . .                 | 458   |
| „ Erziehlicher Wert des Spiels . . . . .                                              | 502   |
| „ Stark ausgeprägte Charaktereigenschaften im Kinde oft falsch eingeschätzt . . . . . | 502   |
| Friedrich Hebbel: Achtung vor dem Menschenbild . . . . .                              | 555   |

## IV. Lehrbeispiele, Entwürfe und Lehrpläne.

### 1. Religion.

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Eliaß und Johannes der Täufer. (Vergleich. Von Lehrer Stucke, Gelsenkirchen . . . . .                           | 78  |
| Die 5. Bitte. Von Hauptlehrer H. Gärtner, Weißensee . . . . .                                                   | 175 |
| Katechese über die Epistel am 11. Sonntag n. Trin. (1. Kor. 15, 1—10). Von Lehrer A. Jungclaus, Uchte . . . . . | 228 |
| Die Schöpfung (Oberstufe). Von E. Carstensen, Plön . . . . .                                                    | 309 |
| Luthers Familienleben. Von E. Grabe, Elberfeld . . . . .                                                        | 315 |
| Adventsgedanken. Von A. Falcke . . . . .                                                                        | 402 |
| Entwurf zu einem biblischen Lebensbilde Moses. Von Lohoff, Star-<br>gard i. P. . . . .                          | 503 |

### 2. Geschichte.

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Otto der Große. (In darstellender Lehrform.) Von Rektor R. Friemel, Ditsfurt . . . . . | 513 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|

### 3. Deutsch.

|                                                                                                                                          |                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Übungsstoff und Lehrstoff der Sprachlehre. Von Lehrer L. Claus, Leipzig . . . . .                                                        | 21, 73, 132, 180 |
| Zwei Aufsätze auf Grund der Gedichte „Das Glück von Edenhall“ und „Die Bürgschaft“. Von Mittelschullehrer F. Vorst, Bitterfeld . . . . . | 31               |
| Das Gedicht „Das Schneeglöckchen“ (Scheurlin) auf der Mittelstufe. Von Lehrer Th. Richter, Raumburg a/S. . . . .                         | 35               |
| Wanderers Nachtlied (Goethe). Von Rektor R. Friemel, Ditsfurt . . . . .                                                                  | 172              |
| Der König und der Landmann (Seidl). Von Adolf Ruhnnow, Kolberg . . . . .                                                                 | 223              |
| Der S-Laut (Mittelstufe). Von Oberlehrer Falcke . . . . .                                                                                | 278              |
| Es ist in deinen Liedern (Quandt). Von Oberlehrer Falcke . . . . .                                                                       | 280              |
| Der Gegenstandsatz (7. Schuljahr). Von Lehrer A. Dehme, Chemnitz . . . . .                                                               | 418              |
| Storch und Rinder (Lang). Von Seminarlehrer Gieseler, Soest . . . . .                                                                    | 459              |
| Vom armen Fröschlein (Dieffenbach). Von Seminarlehrer Gieseler, Soest . . . . .                                                          | 461              |
| Ein Beitrag zum freien Aufsatz. Von A. Dehme, Chemnitz . . . . .                                                                         | 556              |



### 5. Rechnen und Raumlehre.

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| Inhaltsberechnung des Parallelogramms. Von Seminarlehrer Petri, Herford | 408 |
| Diskontrechnung. Von Lehrer A. Weigel, Frankfurt a/D.                   | 510 |

### 5. Naturkunde.

|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Schüzet und schonet die Vögel. Drei Lektionen für die Mittelstufe. (Das Rotkehlchen. Die kleine Wohltäterin. Die Singvögel.) Von Seminarlehrer A. Hiebh, Petershagen. | 111 |
| Der Verbrennungsprozeß. Von Lehrer E. Kieckbusch, Stargard i/P.                                                                                                       | 120 |
| Die Honigbienen. Von Seminaroberlehrer Laukamm, Plauen.                                                                                                               | 219 |
| Das Verhalten des Wassers bei + 4° C. Von W. Scheel, Neumünster i/H.                                                                                                  | 372 |
| Unser Zimmerofen. Von P. Jausch, Duisburg.                                                                                                                            | 420 |

### 6. Erdkunde.

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Die scheinbare Bewegung der Sonne. Von Seminarlehrer Zander, Rheydt | 404 |
| Die wirkliche Bewegung der Erde. Von Seminarlehrer Zander, Rheydt   | 463 |

## V. Lose Blätter.

### I. Feuilleton. Von C. Ziegler.

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur: |     |
| Hermann Hesse: Unterm Rad                           | 88  |
| Marie Bernhardt: Die chinesische Mauer              | 232 |
| Otto Ernst: Appelschnut                             | 520 |
| Dichter im deutschen Schulhause:                    |     |
| Georg Lang                                          | 38  |
| Hans Eschelbach                                     | 126 |
| Christian Schmitt                                   | 185 |
| Karl Engelhard                                      | 281 |
| Karl Schäfer                                        | 331 |
| Max Hoffmann                                        | 472 |
| Friedrich Wint (Fritz Treugold)                     | 563 |
| Pädagogische Bildnisse:                             |     |
| August Lantsch                                      | 375 |

### II. Rundschau.

#### 1. Zur Zeitgeschichte.

|                                              |     |     |
|----------------------------------------------|-----|-----|
| Der preußische Kulturstaat für 1906 und 1907 | 40. | 565 |
| Haftpflicht der Lehrer                       |     | 59  |
| Jünglingsvereine                             |     | 90  |
| Büchtigungsrecht der Lehrer                  |     | 90  |
| Zahl der preußischen Volksschullehrer        |     | 138 |
| Regierungsschulwesen in unsern Kolonien      |     | 188 |

|                                                                                               |      |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----|
| Unterhaltungskosten der öffentlichen Volksschulen in den größeren deutschen Städten . . . . . | 233. | 333 |
| Zwangswise Überweisung an die Hilfschule . . . . .                                            |      | 234 |
| Haftpflicht der Turnlehrer . . . . .                                                          |      | 234 |
| Kinderreichtum der einzelnen Teile Preußens . . . . .                                         |      | 284 |
| Zahl der 1904 in Fürsorgeerziehung überwiesenen Kinder in Preußen . . . . .                   |      | 284 |
| Kinderarbeit in Bayern . . . . .                                                              |      | 284 |
| Prozentsatz der Lehrerinnen an den deutschen Volksschulen . . . . .                           |      | 333 |
| Amerikanische Kriminalpolitik . . . . .                                                       |      | 376 |
| Intelligenzprüfungen beim Militär . . . . .                                                   |      | 377 |
| Schulmusikpflege . . . . .                                                                    |      | 424 |
| Neues Schulgesetz des Kantons Schwyz . . . . .                                                |      | 473 |
| Übersicht über die Entwicklung des amerikanischen Schulwesens . . . . .                       |      | 474 |
| Neue Gehaltsstaffel in Baden . . . . .                                                        |      | 521 |
| Kleinste Schule in Preußen . . . . .                                                          |      | 521 |
| Kinder- und Frauenarbeit . . . . .                                                            |      | 521 |
| Geistig minderwertige Rekruten . . . . .                                                      |      | 522 |

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

|                                                                                                  |           |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----|
| Pedanterie in der Schule . . . . .                                                               |           | 42  |
| Überschätzung des Lehrverfahrens . . . . .                                                       |           | 43  |
| Zum heutigen Stand der Schulbankfrage . . . . .                                                  |           | 43  |
| Gedächtniskraft für Rechenaufgaben . . . . .                                                     |           | 91  |
| Hausaufgaben . . . . .                                                                           | 139, 189. | 285 |
| Reform des Anschauungsunterrichts . . . . .                                                      | 139, 189. | 285 |
| Grundsätze und Beispiele für Bildbesprechung . . . . .                                           |           | 140 |
| Versuche gemeinsamer Erziehung von Knaben und Mädchen . . . . .                                  |           | 140 |
| Wann soll der Aufsatz im Lehrplan auftreten? . . . . .                                           |           | 188 |
| Experimentelle Untersuchungen über den Aufsatz des Volksschülers . . . . .                       |           | 235 |
| Gegen den Antrag der Bremer auf Abschaffung des Religionsunterrichts . . . . .                   |           | 235 |
| Russisches Volksschulwesen . . . . .                                                             |           | 235 |
| Reform des Religionsunterrichts . . . . .                                                        | 285.      | 381 |
| Körperliche Erziehung der Mädchen . . . . .                                                      |           | 334 |
| Neue Kräfte in der Schulküche . . . . .                                                          |           | 378 |
| Theatralische Aufführungen mit Schulkindern . . . . .                                            |           | 379 |
| Leistungen unserer Volksschule . . . . .                                                         |           | 425 |
| Übertriebene Veranschaulichung durch Bilder . . . . .                                            |           | 426 |
| Das Dorf als Bildungsstätte . . . . .                                                            |           | 475 |
| Mehr Eisen . . . . .                                                                             |           | 476 |
| Aus der Lehre vom Ton . . . . .                                                                  |           | 476 |
| Zeichenunterricht . . . . .                                                                      |           | 522 |
| Zur Reform des Aufsatzes . . . . .                                                               |           | 523 |
| Das aufsatzmäßige Entwicklungsdiktat als Mittel zur Förderung im Auf-<br>satzschreiben . . . . . |           | 568 |
| Zehn Gebote für Schüler . . . . .                                                                |           | 569 |
| Untersuchung des Sehvermögens der Schulkinder . . . . .                                          |           | 569 |



### III. Büchertisch.

#### A. Bücherbesprechungen.

Die Zahlen geben Heft und Seite an, wo das Buch besprochen ist.

**Religion.** Perthes: Gedächtnisstoff, II, 93. Baumgarten: Die Schriften des Neuen Testaments, IX, 427. Derselbe: XI, 527. Rein: Religion und Schule, X, 477. Pfennigsdorf: Fromm und frei, X, 477. Paul Gerhard-Literatur, XII, 572.

**Allgemeine Pädagogik.** Heilmann: Handbuch I, 44; IV, 190. Derselbe: Tabellen, IV, 191. Derselbe: Mädchenschulreform, II, 94. Derselbe: Erziehung, VI, 287. Hohmann: Pädagogisches Handbuch, VII, 335. Rastan: Schule im Dienst der Familie, IX, 428. Derselbe: Familienabende, IX, 431. Voos: Enzyklopädisches Handbuch, IX, 430. Schrader: Erziehungs- und Unterrichtslehre, X, 477. Ament: Die Seele des Kindes, XI, 526. Rein: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, XII, 571.

**Deutsch.** Wohlrabe: Der Lehrer in der Literatur, V, 237. Keller: Das letzte Märchen, V, 237. Herders Prosaschriften, IX, 430. Derselbe: Das Nibelungenlied, X, 478. Dose: Neue Dichtungen, XI, 527. Wander: das deutsche Sprichwörterlexikon, XII, 571. Sanders deutsche Sprachbriefe, III, 141. Scharre und Blasse: Die Bilderschriftmethode, VI, 286. Trantermann: Mein Anschauungsunterricht, IX, 430. Wittrich: Methodisches Handbuch, III, 142. Wende: Deutschlands Kolonien, III, 143. Hemprich: Beiträge, III, 143. Büß: Leitfaden der vergleichenden Erdkunde, XI, 526. Engel, Geschichte der deutschen Literatur, XII, 470.

**Geschichte.** Zeite: Geschichte in Zeitbildern, I, 47. Bernheim: Einleitung in die Geschichtswissenschaft, II, 93. Neugebauer: Geschichtliche Lehrbücher, V, 238.

**Erdkunde.** Geistbeck: Leitfaden der mathematischen Geographie, III, 142. Seifert: Die Landschaftsbildung, III, 143. Daniel: Leitfaden für den Unterricht in der Geographie, V, 237.

**Naturkunde.** Dennert: Chemisches Praktikum, I, 47. Dels: Lehrbuch der Naturgeschichte (erster Teil), I, 47. a) Gladeseck. b) Hellenius: Bekämpfung des Alkohols, I, 238. Scheller: Naturgeschichtliche Vehräusspflüge, III, 143. Migula: Exkursionsflora, VI, 286. Kraepelin: Naturstudien in der Sommerfrische, VI, 287. Deffe: Lebensrätzel, X, 477. Voges: Der Obstbau, X, 478. Schmeiß: Wandtafeln für den zoologischen Unterricht, XII, 572.

**Rechnen.** Gieseler und Petri: Methodik für Rechnen und Raumlehre, VII, 334.

**Singen und Schreiben.** Kirsten: Automatische Stimmgebung, XII, 572. Bayreuther Schnell- und Schönschreibschule, VI, 287. Lang: Die Technik der Feder, XI, 524.

**Jugendchriften.** Die Nibelungen Sage, I, 47. Bilder aus Deutschlands Werbezeit, V, 238. Kinderhumor für Auge und Ohr, IX, 428. Wolgast: Vom Kinderbuch, IX, 429. Kling, Klang, Gloria, X, 479.

— A —

Fremdsprachen: Livre de lecture, X, 429. Le Traducteur, IV, 191.

Verschiedenes. Meyers Konversations-Verikon, I, 46. Dasselbe, III, 141.  
Dasselbe, VII, 335. Dasselbe, XI, 525. Bibliothek des allgemeinen  
Wissens, II, 93. Stenographie, X, 478. Weihnachtsfeier, IX, 430. Türmer:  
II, 93. Derselbe: IX, 428. Fortbildungsschule IV, 191.

#### B. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Seite 47. 95. 143. 192. 240. 287. 335. 382. 431. 479. 528. 573.

#### IV. Briefkasten.

Seite 48. 96. 144. 192. 240. 288. 336. 384. 432. 480. 528. 575.



# Für die Schule.

## Erziehungslehre, aus dem Begriff der Selbsterhaltung abgeleitet.

Von Lehrer Th. Franke, Würzen.

Über die erziehungskundliche Zwecklehre herrscht noch die größte Uneinigkeit. Die einen suchen mit Grazer das höchste Erziehungsziel in der Herausbildung der Gottebenbildlichkeit im erwachsenden Menschen, die andern mit Kant, Herbart und andern in der Hineinbildung der Sittlichkeit in denselben, mit Pestalozzi in der ebenmäßigen Emporbildung aller Kräfte und Anlagen des Kindes und wie man das Ziel noch in andere Worte gekleidet haben mag. So groß auch die Verschiedenheit in der sprachlichen, ausdrucksmäßigen Einleidung erscheinen mag, so nahe finddoch im Grunde genommen alle Zielaufstellungen verwandt, da ja den Erziehungsforscher sein begriffliches Gefäß hinterher oder schon vorher mit lebenswahrem, naturtreuem Inhalte füllt und alle die Einseitigkeiten, die mit seinem Zielbegriffe gegeben zu sein schienen, selbst abschleift, wenn nicht gar ganz abstreift. Trotzdem ist es doch ratsam, auch von den höchsten Spitzen an streng folgerichtig und begrifflich genau bis zur Ebene der Ausübung der Erziehung hinabzusteigen, um allen Mißverständnissen gleich von vornherein wirksam begegnen zu können.

Bei allen Entwicklungen kann es sich nur um vervollkommnende Ausgestaltung eines grundgelegten Keimes handeln. Was die Natur unter der Gunst eines seltenen Zufalles von selbst, ohne fremdes absichtliches Zutun, hervorbringt, das soll die Erziehung durch planmäßiges Einwirken auch bei wenig günstigen oder gar ungünstigen Verhältnissen erzielen, gleichsam erzwingen, der widerstrebenden Natur abringen. Erziehung ist somit künstliche, absichtliche, planvolle Entwicklung, die zwar stets auf natürlicher Grundlage aus natürlichen Wurzeln erfolgt, aber doch in der Regel über die Natur, d. h. über den gewöhnlichen Durchschnitt, hinausführt und ein veredeltes, mustergültiges, vorbildliches Erzeugniß schafft, das Höchstmäß dessen erzielt, dessen die von der Natur erzeugten Lebenskeime fähig sind. Erziehung ist somit gesteigerte und



gesicherte Entwicklung, Verbürgung der Erreichung der höchsten Entwicklungsprosse.

So gefaßt, ergeben sich ganz von selbst die einengenden Schranken und richtungszeigenden Voraussetzungen, sowie die einzuschlagenden Bahnen und die zu verfolgenden Ziele. Der Erzieher muß ein Entwickler sein der Menschenknospen, ein Entfalter dessen, was die Natur in ihrem tiefsten Wesen anstrebt, ein Verwirklicher des innewohnenden Bervollkommnungszieles, des nach Sein und Ausgestaltung ringenden Urbildes, Urmenischen, nicht im zeitlichen, sondern im feinlichen Sinne genommen. Solche Erziehung ist nichts Gemachtes, nichts Seinwidriges, nichts Scheinhafte, nichts Lebensfeindliches. Sie ist vielmehr Lebenswahrheit, Lebenshöchstmäß, Lebensvollkommenheit, ist die Entbindung des vollmenschlichen Ebenbildes aus der Hülle beschränkter und beschränkender Lebensbedingungen.

Über worin besteht dies innewohnende Ziel alles Lebens und aller Lebenserziehung? Naturgemäßheit ist Lebensgemäßheit, das Naturspiel ist das Lebensziel. Das Leben aber will leben und nicht sterben; es will sich erhalten im Lebenszustande und bewahren solange als möglich vor dem Hinabsinken in das Unleben. Keine Selbsterhaltung aber ohne Selbstvervollkommnung. Stillstand ist Rückgang, auch im Leben. Das Greifen- und Siechenleben ist absterbendes Leben, ist Entlebung, weil die Entwicklungskraft sich erschöpft hat. Wer oder was sich nicht mehr entwickelt und entwickeln kann, trägt den Keim des Todes in sich, sei es eine Zelle oder ein Zellenverband oder auch ein Zellenstaat, wie er sich uns in geistig durchdrungener Ausgestaltung als Mensch vorstellt.

Der Mensch führt ein Doppelleben, ein Leibes- und Geistesleben, ein Muskel- und Nervenleben. Beides will sich erhalten, sich entwickelnd behaupten vor dem Zerfall oder dem Zurücksinken in Nichts. Der Leib als das Nützzeug des Geistes, als der sicht- und greifbare Träger des Menschenlebens bedarf zunächst der entfaltenden Pflege und pflegenden Entfaltung, abhärtenden Stählung, sowie der todbesiegenden Erstarfung. Nur im Kampfe mit den Lebensfeinden wird er lebensmächtig, lebsam, weksam, wirksam und siegsam. Jede lebensgemäße Erziehung, jede Erziehung fürs Leben und zum Leben bringt daher die leibliche Lebenskraft des Kindes zur höchsten Entfaltung, zur obern Entwicklungsgrenze. Sie gönnt demselben Licht und Luft, Freiheit zum leiblichen Sichausarbeiten; sie verabscheut alle Verweichlichung, Verzärtelung, Verhättselung, Verwöhnung und läßt es auch im geduldigen Ertragen von Hunger und Durst, von Frost und Hitze, von Entsagung und Entbehrung, von Schmerz und Leid, Anstrengung und Arbeit nicht ungeübt, nicht unerzogen und unerprobt. Lebenswidrige Einflüsse dürfen niemals dem sprossenden Leblinge erspart und gänzlich entzogen werden; aber eine planmäßige, angemessene, stufenmäßig sich erhöhende Einführung in die Lebensübel und die Überwindung derselben gehört notwendiger- und folgerichtigerweise zur Lebenserziehung, aus dem Begriff der Selbsterhaltung abgeleitet. Alle Herrenvölker der Geschichte stammten und stammen aus nördlichen, rauhen Ländern, wie die Germanen, oder aus gebirgigen, un-

wirtlichen, wüstenhaften Völkerwiegen, wie die Perser, Araber, die Israeliten. Die alte israelitische Sage weiß sogar noch den rassen- und kernbildenden Wert des Wüstenlebens zu schätzen; nur gibt sie anstatt der natürlichen eine religiöse glaubnismäßige Erklärung. Es ist aber zweifellos, daß die alten Israeliten in den rauen und abhärtenden Steppengebieten im Ostjordanlande sich zu einem Kraftvolke auswuchsen, dann als kerniges Waldbauern- und Bergvolk in das westjordanische Kanaan eindringen und sich dieses allmählich unterjochten. In gleicher Weise sind die alten Sakedämonier vom rauen Norden in ein freundlicheres Gebiet eingedrungen, und die Iykurgische Erziehungsweise der spartanischen Jugend ist nichts weiter als die künstliche, planvolle, grundsätzliche Nachahmung und Wiederholung der rauen und stählenden, kriegsvölkischen Lebensweise in der unfreundlichen Urheimat. Hierdurch hat auch das spartanische Kriegervolk seine herrschende Stellung am längsten bewahrt.

Deutschland ist gleichfalls ohne ein kriegstüchtiges Heer undenkbar; denn es ist eingeteilt zwischen große, mächtige und mißgünstige Reiche und hat nicht den unüberwindlichen Schutz hoher Gebirge oder inselhafter Abgeschlossenheit. Sein Volk stammt zwar von den kriegerischen Germanen ab, doch haben sich diese leider seit der ersten schweren Entblutung in der Niedermetzung der Cimbern und Teutonen unzählige Male abgezapft und durch massenhafte Auswanderung geschwächt. Erst seit dem großen Mord- und Entmannungskriege hat eine fortschreitende Entwicklung nicht bloß der Zahl, sondern auch der leiblichen Tüchtigkeit des deutschen Volkes stattgefunden. Man hat zwar oft über Friedrich Wilhelms I. Vorliebe für große Soldaten gespottet, ohne zu ahnen, daß diese dazu diente, dem preußischen Volke eine wichtige Blutverbesserung und Rassenenerneuerung zu verschaffen. Diese ward durch die Aufnahme der vorwiegend deutschblütigen Hugenotten, der Salzburger, Pfälzer, Schweizer usw. noch wesentlich gefördert. Die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht hat dann nicht wenig dazu beigetragen, einen und zwar den wichtigsten, weil leiblich tüchtigsten und vollkommensten Teil des Volkes körperlich zu stählen. Der Heeresdienst ist eben die Krone der Leibes-erziehung, und es ist jeder junge Mann nur zu bemitleiden, dem diese Quelle der Ausgesundung und leiblichen Auslebung und Vollenstaltung verschlossen bleibt. Daher erblicke ich nicht im freiwilligen, sondern im einjährigen Dienste die wichtigste Errungenschaft des Lehrerstandes, weil dieser Dienst einem namhaften Teile des lehrerischen Nachwuchses die so unerläßliche Vollenbung der Leibeserziehung gewährt.

Die deutsche Schule aber sollte mit dem deutschen Hause Hand in Hand gehen, um schon in der frühen Jugend die leibliche Erziehung nach festem Plane auszugestalten. Nicht auf mehr Wissen, auch nicht auf mehr Kunstpflege kommt es bei uns so sehr an, sondern auf mehr Gesundheitskraft, leibliche Vollkraft. Die Schule müßte noch weit mehr eine Schule des Leibes werden, als sie bisher ist. Gewiß sind zwei Turnstunden besser wie gar keine; aber sie sind doch nur ein Tropfen, ganz abgesehen davon, daß das Turnen in stauberfüllten Hallen wenig gesundheitsfördernd

wirken kann. Auch um die schulische Leibeserziehung würde es besser stehen, wenn man mehr ginge. Ich heiße darum nicht bloß Freiübungen, sondern möglichst viel Turnen, Üben, Gehen und Marschieren im Freien. Das schulgerechte, turngemäße, stramme Marschieren in frischer, reiner Luft ist vielleicht die gesündeste Leibesbewegung, welche man sich denken kann. Turnmärsche sollten daher einen großen Raum im Turnplane einnehmen. Mit ihnen könnte man auch die lehrhaften Schulausgänge verknüpfen, nur müßte während des Marsches immer der muskeltärfende Gleichschritt und die stählende stramme Zucht aufrecht erhalten werden. Sportmäßige Turnübungen, durch die man seine Kräfte und Künste zeigen will, sind strengstens zu verpönen, weil man dabei meistens über seine Kräfte geht. Alle Überanstrengung aber schadet, schwächt, entkräftet, entnervt und entlebt. Nur angemessene Körperbewegungen, die nie das Höchstmaß der Leistungsfähigkeit erreichen, noch weniger überschreiten, kräftigen, veranlassen den Leib, neue Zellen anzusetzen, ermöglichen es ihm, mehr anzusetzen als zu zersetzen, steigern seine Erhaltungskraft. Die Hast ist daher der größte Feind der leiblichen Stärkung. Die Leibesübekunst entwöhnt deswegen die Jugend der unruhigen Hast, Haltlosigkeit und unnatürlichen, unbeförmlichen Beweglichkeit und impft ihr gemessene Stetigkeit und festes Ansiethalten ein.

Der Grundjaß der Selbsterhaltung bewährt sich auch im Reiche des Geisteslebens und der Geistesbildung. Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, auch nicht für das Brot allein. Sein wirkliches Sein ist reicher, tiefer, höher, edler. Der Geist ist es, der auch den Leib lebendig macht, der ihm das Fort- und Höherleben erst ermöglicht. Die Seele baut sich ihren Leib als Mittel und Träger, als Mittel zu Betätigung, Offenbarung, Erfahrung und Selbsterhaltung. Geistige Tätigkeiten schaffen sich ihre Werkzeuge, formen sich dieselben um, wie es der besondere Zweck erheischt. Schon Heibart betrachtete die Vorstellungen als Selbsterhaltungen. Man muß aber weitergehen. Die Seele selbst ist ihrem ganzen Wesen nach Selbsterhaltungskraft. Sie verhütet das Auseinanderfallen der Zellen und Zellenverbände. Sie eint den Zellenstaat und gibt erst dadurch Leben und Sein, Wirken und Schaffen. Ohne Seele ist kein Leben denkbar. Die Lebenskraft ist Seelenkraft. Wird aber das leibliche Werkzeug untüchtig und untauglich, so entflieht die Seele, und der Leib ist ein lebloses Unwesen, ein Raub der Vernichtung.

Seelenkraft ist Lebenskraft; Seelenbildung Lebenssteigerung, Erhöhung der Selbsterhaltungskraft, welche nicht in sich ruhende, sondern aus sich und über sich hinaus strebende Kraft ist. Durch die Vorstellungen erhält sich nicht bloß die Seele, sondern entfaltet sie sich, offenbart und stählt sie ihre Kraft, Wirkungsart und Lebensmacht, erhebt sie sich zu einem Machtwesen. Ihr Wille ist nichts weiter als Selbsterhaltungstreben; sie will leben, darum begehrt sie Nahrung für ihren Leib, reine Luft für ihr Blut, Empfindungen für sich selbst. Im Gefühl sagt sie unmittelbar, was ihrem Selbsterhaltungswesen dienste oder Abbruch tut; im Willen regt sie sich zuneigend dem Erhaltungsgemäßen und abweisend dem Erhaltungswidrigen gegenüber. Sie verabscheut den Raub



und Mord, weil sie dadurch in Lebensgefahr geraten kann; sie verbietet Raub und Mord, weil sie nicht untergehen, sondern sich behaupten will. Sie lernt die Außenwelt kennen und beherrschen, um sich in ihr behaupten zu können. Ihr Geist ist ihre Waffe, ein gutes Gehirn wichtiger und wichtiger als das größte Gehörn. Der Geist hat die Welt geschaffen, er regiert und erhält sie; er allein zwingt sie in seinen Dienst.

Jede Erziehungslehre, die auf dem Begriffe der Selbsterhaltung und Selbstentwicklung erbaut wird, muß der Geistes- und Verstandesbildung im höchsten Maße Rechnung tragen. Weiterbildung, Fortschritt, Steigerung der Lebensmöglichkeiten, des Lebensgenusses, des Lebenkönnens und Lebenwollens sind nur da anzutreffen, wo man den Geist nicht stumpf läßt oder stumpf macht, wie im verjesuiteten Spanien oder im hungersnotgepeinigten Rußland.

Aber ein Gleichgewicht muß geschaffen werden zwischen Geistes- und Leibesbildung, zwischen den Anforderungen der Schule und den Naturgaben. Geistesbildung ist ein hohes Gut, ein unschätzbares Gut, aber nur die, welche jedem gemäß ist, die nicht als Last, sondern als Hilfe, nicht als Lebentöterin, sondern als Lebenerhöherin, Lebensförderin wirkt. Wann werden unsere Lehrplanmacher dies erkennen, dies anerkennen und in ihren Lehrplanschöpfungen zeigen! Wann wird jeder Schulbesuchter nicht bloß danach fragen, ob die vorgeschriebene Lehrstoffmenge durchgenommen ist und sitzt, sondern ob der Lehrstoff wirklich jeden gefördert hat, bereichert, nicht verarmt, geweckter und regsamere, nicht blöder und träger. Lehrstoff und Lernstoff sind Kinder des Todes, wenn sie nicht Lehrgeist und Lerngeist zeugen, nicht Lerntrieb wecken und Lernlust.

Und wie gern lernt jedes Kind! In der Wiege, auf der Straße, in der Schule, wo es geht und steht, wo es was zu sehen und zu hören gibt. Freilich, manchmal ist dieser Lernbetrieb nicht wählerisch; des Schlechten, Faden, Minderwertigen bemächtigt er sich oft schneller und mehr als des Guten, Edlen und Gehaltvollen. Aber er ist da, und die Schule soll ihn nicht zu sehr durch ihre Zwangsjacken ersticken. Jedem das Seine. Wann prägt man Schulmünzen mit solcher Aufschrift! Vielleicht nie! In der Tretmühle der Lernschule verklernen viele das Lernen, anstatt daß sie eine Schule des Lernens würde. Wie oft wäre weniger mehr, sowohl für Lehrer wie für Schüler! Nicht jeder muß alles wissen, alles herfagen können, ohne Anstoß, ohne Steckenbleiben. Nicht im Wissen, sondern im Weisen; im Urteilen, nicht im Zusammenscharren von Tatsachen; im Erkennen und Verstehen, nicht im Kennen und Bestehen von Prüfungen liegt lebensfestes, lebensführendes Tun der Seele, liegt die Lebensaufgabe des Geistes. Und Deutschland, das deutsche Volk braucht Geist und nochmals Geist, braucht höchste Geistesbildung, um als Volk, als Staat bestehen zu können. Ihm schüttet die Natur nicht die Fülle der Gaben mühelos, arbeitslos in den Schoß; es wandelt nicht auf goldstrogenden Minen; es kann nicht vom reichen Kapital des väterlichen Erbes leben; es kann weder dem untätigen Rentner, noch den beschaulichen Kunstgenießer spielen. Sein Los ist harte Arbeit, nicht bloß der schweißigen Faust, nein auch des Windung-

reichen Gehirns. Nur als denkendes, erdenkendes, erlittendes und er-  
 raffendes Volk kann es sich behaupten im Wogenprall des Welt-daseins-  
 Kampfes.

Da heißt es: sich einordnen in eine strenge Manneszucht, Volkszucht.  
 Der Deutsche ist von der Natur hierfür nicht mit reichen Gaben aus-  
 gestattet; er ist nicht allein zu ichümlisch, parteiümlisch, sondern auch zu  
 kleinlich, neidisch, eiferjüchtig, rechthaberisch. Ihm fehlt der aus tiefer  
 Rassenanlage hervorquellende Stammesstolz, Volksstolz, Reichsstolz, Deutsch-  
 stolz, der, die kleinen Unebenheiten nicht beachtend, nur aufs große Ganze  
 sieht und um dessen Willen sich ohne Eräuben und Säumen dem Ge-  
 samtwillen fügt. Bei ihm ist der widerlegende, verneinende Denksinn  
 stärker als der schaffende, zu- und angreifende Tat Sinn. Vor lauter  
 Wägen kommt er nicht zum Wagen, vor lauter Bedenken nicht zur Tat.  
 Daher sind ihm die Ungelakten, die Gallier, die Italiener, die Tschechen,  
 die Polen und die Russen weit überlegen und trozen ihm ein Gebiet  
 nach dem andern ab. Der Deutsche darf und soll nicht mehr der Kultur-  
 dünger der Welt sein, der Knecht rassenstolzer Herren; er muß seine Art,  
 seine Rasse rein und echt erhalten, um nicht der Entartung, Entlassung,  
 Entdeutschung, Entwertung und Entselbstung zu verfallen. Die Erziehung  
 muß seine nationale, völkische, deutsche, rassenreine Selbsterhaltungskraft  
 stärken und entfalten, den Stahl seiner Rassen- und Stammesanlagen  
 härten, mögen weltbürgerliche Weichmenschen zetern, wie sie wollen. Wie  
 kann man sich vor Polen und Polinnen, die die Lehrer, welche die Schul-  
 zucht aufrecht erhalten und durchführen, als „rohe pädagogische Henkers-  
 knechte“ brandmarken, noch scheuen, es offen zu bekennen: Wir müssen  
 entweder Hammer oder Amboß sein, ein Drittes gibt es nicht, ein Drittes  
 lassen uns die polnischen Hegereien und Wühlereien, sowie die gesamten  
 weltpolitischen und weltwirtschaftlichen Verhältnisse nicht. Wer aber an-  
 gesichts solcher Tatsachen noch Mitleid mit den Polen, die 1848 und  
 1863 ganz ohne Grund die allerscheußlichsten Verbrechen an Deutschen  
 verübt haben, predigen kann, heiçht Selbstmord, nationale, völkische  
 Selbstentmannung. Die Gerechtigkeit gebietet uns, sich uns der eigenen  
 Haut zu erwehren, und ohne Selbstüberhebung können wir sagen, daß  
 die deutsche Rasse den höheren Wert, den größeren Kulturwert, Mensch-  
 heitswert besitzt im Vergleich zu den Polen.

Die Selbsterhaltung fordert somit zunächst Erhaltung und Förderung  
 des eignen Lebens, des eignen Ichs, aber zugleich auch des eignen  
 Volkes und Volkstums. Das Einzelleben ist nur ein Glied und Teil  
 des Volkslebens, und nur innerhalb dieses großen Stroms kann es ge-  
 deihen. Die Individual- oder Persönlichkeitspädagogik erweitert sich da-  
 her naturgemäß zur National- und Volkheitspädagogik. Dies gilt sowohl  
 hinsichtlich der erziehlischen Voraussetzungen, Grundlagen und Mittel, als  
 auch der Ziele und Absichten. Es ist aber Torheit, dem einen oder  
 andern einen größeren Wert zuerkennen zu wollen. Der Einzelne ist  
 nichts ohne das Volk, das Volk nichts ohne die Einzelnen. Beide sind  
 gleich notwendig, gleich berechtigt und gleich an Wert und Unentbehr-  
 lichkeit. Jedes ist teils Geber, teils Nehmer; teils Geschöpf, teils Schöpfer;

teils Erzeuger, teils Erzeugnis; teils Erfolg, teils Ursache. Zum Einsinn gehört der Gemeinsinn, wie zum Sproß der Stamm, zur Frucht die Saat.

Gleichgewicht und Ebenmaß muß herrschen, wie zwischen Leib und Seele, so zwischen Wissen und Verstand, zwischen Erkenntnis und Wille, zwischen Einsicht und Tat, so auch zwischen Selbstsinn und Volksinn, zwischen Ichsinn und Nächstensinn, zwischen Sein und Sollen. Aller Zwiespalt, alle Selbstentzweiung ist ein Feind des Lebens. Erziehung zu Zufriedenheit, Einfachheit, Sparsamkeit, Erwerbsfähigkeit, Selbstzucht, Nächsten- und Vaterlandsiebe ist die notwendige Folge der Selbsterhaltung.

Mit der Sittlichkeit aber gehört auch Kunst und Gottinnigkeit zu diesem Erziehungsplane. Der Mensch, der werdende, wachsende, sich entfaltende wie der arbeitende, erwartende, bedarf des Lebensgenusses, der Kunst als Erholung, Erfrischung, je mehr Deutschland in die Geldwirtschaft verflochten wird, je mehr es sich in einen Rassen- und Bankstaat verwandelt, je mehr Menschen mit der Verwaltung fremden Eigentums und Geldes betraut werden: desto höher steigt die Bedeutung des sittlichen Haltes, des sittlichen Wertes der Person. Vor etwa Jahresfrist suchte ein Verteidiger einen ungetreuen Rassenwart damit zu entschuldigen, daß er auf das angeblich niedrige oder wohl gar zu niedrige Gehalt hinwies. Aber nicht darin, sondern in allerhand Listen und Lasteren lag die Quelle der Schuld, der Untreue. Mit solchen Ausflüchten züchtet man geradezu Veruntreuer, Unterschlager, Durchbrenner, Fälscher usw. Bei welcher Gehaltsgrenze soll denn die Verpflichtung zu Treue und Redlichkeit beginnen? Bis zu welcher das Recht zum Bummeln und Fälschen haben? Der Reichtum Deutschlands ist meist noch sehr jung, zu jung, und daher haften ihm alle Jugendentorheiten an: prozender Brunk, neidweckendes Zurschautragen, übermäßigen Aufwand, Abschätzung aller Menschen nach ihrem Einkommen, ihrem Auftreten, ihrem Mitmachen, ihrem Geldsacke. Vor solch törichte Anschauungsweise hat die Erziehung die Jugend zu bewahren, denn diese bevölkert die Zuchthäuser, läßt die Zahl der Selbstmorde, verkrachten Banken, Unternehmen und Leben so unheimlich anschwellen. Kann die Steigerung der Bildung sich nicht gänzlich von der Mitschuld freisprechen, so hat fortan die Bildung dem Übel nach Kräften zu steuern. Die Bildung soll der Erhaltung, der Entwicklung des Lebens dienen, aber es nicht untergraben, weder persönlich, noch volklich. Überwuchernde Bildung, welche gleichbedeutend mit künstlicher Steigerung der Lebensansprüche ist, ist noch eine weit größere Gefahr als mangelnde Bildung, Anregung, Entspannung. Kunstfreuden bilden den Sauerstoff der schwachtenden, hungernden Seele. Ein Kind, dem die Seligkeit des Kunsthimmels verschlossen bleibt, entbehrt des Lebensbalsams und verkümmert, verdüstert, entfremdet, verroht und vertiert.

Nicht minder groß ist der Verlust, wenn das Leben in Gott ihm entzogen wird. Der Mensch will leben, wie im Diesseit, so im Jenseit, wie mit dem Irdischen, so mit dem Überirdischen, Himmlischen, wie mit



dem Menschen, so mit Gott. Das religiöse Leben erst macht das menschliche Leben vollkommen, ganz, unergänzungsbedürftig, in sich beruhend, fest, ewig. Aber die religiöse Erziehung muß auch wirklich Leben, ein Leben der Kinder in und mit Gott erzeugen, nicht bloß ein Denken in und mit glaubensfählichen Begriffen, ein Wissen von und über Religionsgeschichte, ein Hersagenkönnen von religiösem Lernstoff. Schon der Begriff des vorgeschriebenen Mindestmaßes an religiösem Lehr- und Lernstoff erscheint mir unvereinbar mit dem Zwecke, religiöses Leben im Kinde zu erzeugen, dieses die Religion erleben zu lassen. Gewiß lernt das Kind hierbei ganz von selbst manches, sogar vieles, aber es ist nichts Aufgezwungenes und Aufgedrungenes. Der Lernzwang aber tötet am sichersten das religiöse Leben, und jeder weiß aus eigener Erfahrung, daß ihm die Religion am meisten verleidet, vergällt war, als es hieß: die schwer einzuprägenden Stücke, Kapitel, Lieder usw. so zu lernen, daß sie ohne Anstoß wie am Schnürchen herunter geleiert werden konnten. Was für einen Zuwachs an religiösem Sinn, an gottinnigem Leben und Streben hat es denn, wenn man die behandelten Sprüche, Lieder, Geschichten und Stücke noch auswendig lernen muß? Keinen, ja mehr als keinen, denn es erstickt einen Teil des entfachten Interesses für Gotteskunde und Jenseitsinn. Der Glaube an Gott den Schöpfer, Erhalter und Lenker der Welt ist gewiß ein viel höheres Lebens- und Kulturgut als die Fähigkeit, den ersten Artikel herbeten zu können. Hat man diesen Glauben erzeugt, ist das Kind davon innig überzeugt, hat es ein klares und warmes Verständniß des ersten Artikels und seiner Lebens-, Heils- und Ewigkeitswahrheiten gewonnen, läßt es sich diesen Glauben von keinem Zweifler mehr rauben, weil er mit der Wissenschaft, der Eltern- und Gegenwartsanschauung ausgeglichen worden ist: so ist genug geschehen, so ist die religiöse Lebenserziehung durchgeführt. Ganz von selbst wird das Kind, dem auch die sprachliche Höheit der lutherischen Erklärung erschlossen worden ist, dieses ehrwürdige Denkmal lesen und wieder lesen, so für sich nachlesen, wie es in der Schule vorgelesen worden ist. Auch der Katechismus muß erst wieder ein Lesebuch, ein Volkslesebuch werden, wenn er wirksam werden soll. Als Lernbuch wird er je eher je lieber beiseite geworfen, in trüber Erinnerung an die vielen Leidensstunden, die er heraufbeschworen hat. Der Wahn kann gehen und er geht, und kommt nicht wieder. Der religiöse Lernstoff verfehlt seinen Zweck vollständig. Nur was aus eigener Lust, eignem Trieb, eignem Entschluß gelernt wird, weil es oft gelesen wird, weil es aus Interesse dem geistigen Besitze einverleibt wird: nur dies hat Lebenswert, weil das Herz daran hängt.

Vom Lernen, vom zwangsmäßigen Lernen muß die erhaltungs- und entwicklungsmäßige Erziehung soviel als möglich absehen, namentlich aber auf dem Gebiete der Gesinnungspflege. Der Gesinnungslehrstoff darf gar nicht zum Lernstoff erniedrigt werden. Gegenwärtig ist der Religionsunterricht noch viel zu sehr ein Fach, worin der Lehrer seine katechetische Lehrkunst zu zeigen hat, um gut zenziert, geehrt oder auch gewählt zu werden. Man vergißt, daß manche Parteien, manche Ge-

danckenreihen gar nicht die catechetische Zerpflückung oder auch Entwicklung vertragen. Manche religiöse Unterweisung muß wie ein Kunstwerk als Ganzes, als Einheit, als Persönlichkeit vorgestellt werden und wirken, und sie wird wirken, sobald sie hinreichend vorbereitet ist, am rechten Orte und zur rechten Zeit gegeben wird. Der Lehrer mag solche Musterstücke klassischer religiöser Literatur zuerst ausdrucksvoll vortragen, dann aber müssen die Kinder sie selbst lesen, und von Zeit zu Zeit sind sie bei bestimmten Anlässen und mit bestimmten Absichten wieder zu lesen. Eine Aussprache wird selbstverständlich daran angeschlossen, aber die Hauptsache ist das Hineinlesen. Und hat man erst unsere Religions-schulbücher samt der Bibel als Lesebücher ausgearbeitet und vollendet, so wird dann ganz von selbst die Religionsstunde wieder zu einer Weihestunde werden. Dogmatismus, Verbalismus und wie man alle die schon so oft, aber vergeblich bekämpften Gebrechen des Religionsunterrichts nennen mag, sie haben dann keinen Platz mehr in der Schule. Solange man aber sich scheut, die Art an die Wurzel des Wort-, Lern- und Begriffstums im Religionsunterrichte zu legen, solange wird man erfolglos dagegen kämpfen. Es muß erst allgemein anerkanntes Grundgesetz werden, daß es ein Vergehen ist wider jegliche Pädagogik, religiöse Dinge zum Vorwurfe von Prüfungen, Schaustellungen usw. zu machen, daß vielmehr die Kinder an der Hand der trefflichsten religiösen Quellenlesebücher in das religiöse Leben einzuführen sind, daß man unsere gegenwärtige Weise, die viel zu viel wiederholt, paukt und drillt, damit der Einprägungsstoff — und das ist beinahe aller Lehrstoff, — weil man von dem Grundsatz ausgeht, daß die Kinder alles Behandelte auch jederzeit auftragbereit mit sich herumzuschleppen müssen —, stets verwendungsbereit, gleichsam entladebereit bleibt. Das Leben des Einzelnen wie der Gesamtheit heißt andere Dinge als solche Gaukelstücke eines gut gedrilten mechanischen Wortgedächtnisses. Haben alle unsere Gottesleugner, alle Rötlinge und alle andern, welche sich ihrer Gottentfremdung brüsten, haben sie nicht alle den Katechismus auswendig gelernt? Gewiß; leider! Sie haben vielfach eben dadurch ihren Gottesglauben aus ihrem Herzen hinausgelernt. Hinweg mit diesem Auswendiglernen! Herz zu, herein mit dem Inwendiglernen, Hineinlernen, Hineinbilden, Emporbilden!

Es ist unmöglich, in dem enggesteckten Rahmen alle Hauptprobleme der Erziehung auch nur anzudeuten. Soviel aber ist jedenfalls ersichtlich geworden, daß der oben aufgestellte Grundbegriff der Erziehung wichtige und richtige Hauptleitungen erteilt, welche allen Anforderungen des Lebens gerecht werden und den allseitigsten Anschluß von Neben- und Unterleitungen gestatten. Die ganze Erörterung aber gipfelt nicht in fruchtlosen Wortkämpfen, sondern in frohgemuten Taten, im wirklichen, wahrhaften Erziehen. Mehr wirkliche Lebenserziehung, weniger Gerede, Geschreibe, Gefritteln über sie; mehr Erziehungstäter als Erziehungsredner. Und selbst dem Staate erwächst daraus die Pflicht, seine Erziehungsaufgaben gründlich, planvoll und erfolgreicher zu erfüllen. Zu einer guten Erziehung gehört auch eine richtige Erzeugung des Nachwuchses, und dem Staate liegt ob, durch geeignete Maßnahmen zu verhüten, daß unser

Volk noch mehr entartet, entrastet, entwertet werde. Hierzu rechne ich z. B. anstattliche Erziehung aller Verkömmlinge und Entziehung der Möglichkeit, die grundverderbte Rasse noch weiter, ewig zu verschlechtern. Nur durch planmäßiges Aussterbenlassen der Entartlinge kann allmählich das Volk eine höhere Stufe des Lebens, der Lebenskraft und Lebensmacht erringen. Der Entartete, Verkommene hat sein Recht, fortzueugen immer weiter Böses, d. h. Entartetes, Minderwertiges, zu gebären. Das erfordert der Begriff der Selbsterhaltung und Selbstentwicklung gebieterisch. Wie der Verbrecher seine Freiheit, so hat der Entartete sein Recht auf Zeugung verwirkt. Die Erziehung bleibt Stückwerk, solange nicht der genannte Grundsatz durchgeführt ist. Verhüten ist leichter als besser machen, und keine Erziehung kann wieder gut machen, was die Erzeuger gefehlt haben. Die Wucht der Tatsachen, die eiserne Notwendigkeit der Verhältnisse wird meinem Gedanken recht geben. Der Wahnsatz der gleichen Berechtigung aller ohne Unterschied, ohne Ausnahme muß zuerst von den Erziehern bekämpft werden: Freiheit dem, der ihrer fähig und würdig ist; Gebundenheit dem, der unfähig und unwürdig der Freiheit ist; mündig der, der Beweise seiner Erzogenheit gegeben hat; erzeugungsberechtigt nur der, wer erziehen kann; ein Führer nur der, der das Volk zum Guten, Edlen, Höhen führen will und kann, nicht es aber zum Abgrund des Elendes verführen will. Die Selbsterhaltung fordert Erhaltung und Entwicklung des Guten und der Guten, Verminderung des Schlechten und der Schlechten, kein rat- und tatloses Gehelassen.

## Über den pädagogischen Wert der Dichtungen Uhlands.

Von Lehrer R. Weyer, Medewitz bei Pribbernow (Posen).

„Mein Umland, hoher Meister  
Mit süßem Biedermund,  
Wie frische Frühlingsgeister  
Tut dein Gesang sich kund.  
Von allen, die da singen  
Im deutschen Dichterhain,  
Erhebt dein Lied die Schwingen  
So kräftig, keusch und rein.“

So singt begeistert der Rheinländer Wolfgang Müller von Königswinter, der mit Glück in Uhlands Fußspuren ging. Und seine Worte hallen nicht klanglos an unserm Ohre vorüber, sondern rufen gleichsam ein Echo im Herzen eines jeden echten Deutschen hervor. Freudiger Stolz schwellt unsere Brust bei dem Gedanken an Ludwig Umland, und unser ganzes Herz geht auf, wenn des Dichters Name an unser Ohr schlägt, dessen Werke heute noch einen Gegenstand des Nachdenkens und der Bewunderung, wie des Enthusiasmus und der vollkommen gerechtfertigten Verehrung für jedes gefühlvolle Herz ausmachen. Steht doch Umland im Bunde derjenigen Männer als einer der größten da, die es



meisterhaft verstanden haben, durch ihre Lieder und Gedichte besonders zu den Herzen der deutschen Jugend zu reden und einen solchen Ton darin anzuschlagen, der die zartbesaiteten Kinderherzen mit erklingen macht und in ihnen seinen Widerhall findet. Ja, man darf getrost behaupten, daß durch keine anderen Dichtungen auf den kindlichen Geist so nach den verschiedensten Seiten eingewirkt werden kann, als durch diejenigen Uhlands. Länger als ein halbes Jahrhundert hat er durch seine dichterische Tätigkeit das Gemüt, die Phantasie und die Sprache der Deutschen veredelt und ihnen ihre ruhmreiche Vergangenheit liebevoll nahegebracht, so daß man ihn mit Recht einen Bahnbrecher des Deutschtums, einen Lehrer und Erzieher unseres Volkes nennen darf.

Der pädagogische Wert der Dichtungen Uhlands ist sowohl durch ihre edle und knappe Sprache, als auch durch die plastische Ausdrucksweise, sowie durch die einfache Form bedingt. Vor allem aber beruht er auf ihrem hehren Inhalt, ihrer erhabenen edlen Schlichtheit und den hohen, das Herz durchdringenden, Seele und Gemüt erfüllenden Gedanken, die den Hörer zu allem Edlen und Höhen begeistern, seine Erkenntnis bereichern, sein Gemüt erwärmen und seinen Charakter festigen.

Wenn bei irgend einem Dichter, so gilt bei Uhland das Wort: „Was von Herzen kommt, das geht zu Herzen.“ Denn er verrichtete den Dienst im Heiligtume der Poesie stets nur auf inneren Antrieb; trat er hinein, dann fühlte er sich ganz als Priester des Schönen, und jeder Augenblick erschien ihm weihervoll. Wenn ihn die Muse rief, galt ihm das Dichten ebenso als Pflicht wie sein Wirken im Parlament und seine wissenschaftliche Forschung im Sehnen nach der Wahrheit, und so kam es, daß fast aus jedem seiner Gedichte seine Seele spricht. Daraus erklärt sich denn auch der gewaltige Einfluß seiner Dichtungen auf das Kindesgemüt. Bildung des Herzens aber steigert die Empfängnis für alles Gute, Edle und Schöne. Darum wäre es eine unverzeihliche Nachlässigkeit, dieselbe bei der Erziehung der Kinder unberücksichtigt zu lassen. Ohne Zweifel fällt die Erfüllung dieser Aufgabe in erster Linie dem Elternhause zu, doch kann auch die Schule ihr bescheidenes Teil dazu beitragen, indem sie den Zögling zu edlem Empfinden anregt und seinen Sinn zu idealen Höhen erhebt. „Gott und Mensch, Heimat und Natur sollen dem Kinde keine kalten Begriffe bleiben, sondern seinem Herzen teuer werden.“ Zur Erreichung dieses Zieles sind Uhlands Dichtungen vorzüglich geeignet. Er hat in der Tat gesungen

„von allem Süßen, was Menschenbrust durchbebt“,

und

„von allem Höhen, was Menschenherz erhebt.“

Welche Andacht atmet „Schäfers Sonntagslied“, welche Frömmigkeit das „Lied eines Armen“, welche Treue „Der gute Kamerad“, welche Freude an der Natur die „Einfuhr“, welche Liebe zum Vaterlande das Gedicht: „Dir möcht' ich diese Lieder weihen!“ Alle diese kleinen Gedichte und in noch größerem Maße die Balladen zeugen von Uhlands Nachempfindungsvermögen und zeigen seine Gewandtheit, zarte Gefühle in süß melodische Rhythmen zu gießen. Sie führen zugleich Bilder von wahr-

haft sittlichen Persönlichkeiten vor Augen wie auch Beispiele abschreckender Natur. Dadurch werden die Kinder für alles Hohe und Edle begeistert und vor dem Gemeinen bewahrt. Die Heldengestalten der Uhlandschen Balladen machen auf die Kindesseele einen bleibenden Eindruck, da gerade die menschlichen Empfindungen, welche sie ehren, an ihnen so scharf ausgeprägt sind. Selbst der sonst unbarmherzige „Greiner“ ist besserer Regungen fähig. Zwar

.. „faßt der Greis ein Messer und spricht kein Wort dabei  
Und schneidet zwischen beiden das Tafeltuch entzwei;“

zwar

.. „ruft der alte Riese, den nichts erschüttern kann:  
Erschreckt nicht! der gefallen, ist wie ein andrer Mann!“

aber doch

..... „hat der Graf die Nacht  
Bei seines Ulrichs Leiche, des einz'gen Sohns, verbracht.  
Er kniet zur Bahre nieder, verhüllet sein Gesicht;  
Ob er vielleicht im stillen geweint, man weiß es nicht.“

„So wiegt uns der Dichter hin und her auf der schwanken Leiter der Gefühle und entläßt uns nicht, ohne uns zu rühren, zu begeistern, zu erfreuen, zu erheben.“ „Durch die Betrachtung jedes Liedes, das aus Uhlands sangesfröhlichem Munde hervorquoll, glaubt man unter dem Einfluß der hehren Gestalt Uhlands zu stehen, das Wehen seines Geistes zu spüren, und durch jeden Gedanken von ihm atmen wir einen Hauch des tiefen Ernstes seiner Gesinnung, gepaart mit der herzigen Innigkeit seines heiteren Gemüthes. Seinen Lippen entschlüpfte nie ein unlauteres Wort, und seine Lieder sind eine Speise, die nicht vergeblich dem jugendlichen Geiste dargereicht und von ihm aufgenommen wird.“

Ganz besonders empfänglich war Uhlands Muse für alles Schöne in der Natur. Sinnige Naturbetrachtungen stellt er gern an und bearbeitet Stoffe, aus der Natur entlehnt, mit vollendeter Meisterschaft. Er geht dabei gern von der unmittelbaren Beobachtung aus, die sich dem sinnenden Wanderer beim Durchstreifen der heimatlichen Fluren darbietet. In diesem Bereiche fühlt sich auch das Kind wohl; durch Feld und Auen zu schweifen, im majestätischen Waldesdom die Brust zu lüften und seinen Dank in begeistertem Liede gen Himmel zu senden, dem plätschernden Bach zu lauschen, von Bergeshöh' herabzuschauen auf friedliche Dörfer, schmucke Städte und sonnenbeglänzte Ebenen, — das ist ihm eine selige Freude. „Es pflegt mit der Natur traulichen Umgang und fühlt sich gleichsam von der Schulbank inmitten der schönen Gottesnatur versezt, wenn die Lieder vom ‚Mohn‘, von der ‚Malve‘, von den Rosen, die Uhland so gern besang, von den ‚Blumen‘ allen, vom ‚Lerchenzug‘ und ‚Frühlingsduft‘ verständnisvoll an sein Ohr tönen.“ Diese wunderhübschen, lieblich zarten Dichtungen zeigen dem Kinde die Natur in prächtigen, geschlossenen, einfach schönen Bildern, ohne damit jemals in nüchterne Naturbeschreibung zu verfallen. Solche poetische Auffassung und Darstellung der Natur übt auf das Kindesgemüt eine veredelnde Wirkung aus und befähigt es erst zu dem rechten Naturgenusse, der den Menschen hebt und heilt.

Sehr häufig feiert Uhlands Lied den Frühling, die hoffnungreiche Jugendzeit der Natur, und stimmt seine Gesänge zum Lobe des Schöpfers, daß er mit kindlich frommem Gemüte seiner gedenkt und sich gedungen fühlt, diesen Gedanken in lieblichen Worten Ausdruck zu verleihen. So richtet sich von der Natur sein Blick empor zu der Welt der Ewigkeit, vom irdischen zum künftigen Frühling, jenem großen, klaren, den wir hier bloß ahnen, der droben anbricht. So wenig Worte er davon macht, so entschieden ernst und schlicht fromm ist der Grundton seiner Poesie; und gerade dieser Vorzug adelt seine poetischen Erzeugnisse. Die Jugend fühlt ihm nach und empfindet mit dem Naturfreunde das Walten Gottes in der Schöpfung. „Nun muß sich alles, alles wenden“, das ist sein „Frühlingsglaube“, „Denn auch die Rosen Dornen tragen“, sein „Frühlingsrost“. Wie innig ist die Sonntagsfeier des Schöpfers, wie feierlich der Ton der „Kapelle“, wie ergreifend das „Lied eines Armen“, wie erbauend das Gedicht: „An den Unsichtbaren“! Es ist die Sehnsucht nach etwas Höherem, nach dem Jenseits, dem Ruhetal der Seele, welche Uhlands Liedern die rechte Weihe und sittliche Bedeutung verleiht.

„Bald blüht der Frühling,  
Bald der goldne Friede  
Mit mildern Lüften  
Und mit sanfterm Liede,“

ruft er im Hinblick auf den künftigen Frühling aus, und glaubensvoll bekennt er in der Siegesbotschaft: „Der Herr verläßt die Seinen nicht!“ So stellt Uhland „mit sinnigem Geiste Sinnliches und Geistiges, Irdisches und Himmlisches einander gegenüber“ und leitet von der Anschauung des Sichtbaren die Erkenntnis ewiger Wahrheiten ab. „Durch solche Dichtungen wird der Jüngling in die zum Streuen des sittlichen oder religiösen Samens erwünschte Stimmung versetzt, ihm wird in knapper, altertümlicher, aber desto markiger und volltönender Sprache ein Wissen anschaulich und ansprechend gegeben, das jedoch ohne weiteres kraft seiner Wahrheit und Formenschönheit sogleich den Weg zum Herzen findet, und dann von innen heraus, wie jede wahre Erkenntnis und Weisheit, eine solche Kraft entwickelt, die zum Danachhandeln treibt.“

Eine andere wichtige Aufgabe der Erziehung besteht in der Pflege der Phantasie. Diese stellt uns das Ziel vor Augen, wie wir sein sollen; sie malt uns die Erfolge unseres Strebens bis ins einzelne aus; sie spornt so unsern Willen an zur begeistertsten Vollführung des Guten und entwirft dem Menschen vollkommene Bilder aller Art, die ihm erstrebenswert scheinen. Dem Lehrer und Erzieher erwächst darum vorerst die Pflicht, die unklaren und unvollkommenen Vorstellungen zur Klarheit und Vollständigkeit zu erheben, überhaupt Vorstellungen zu entwickeln; dann aber auch seine Geisteswelt mit schönen, edlen Bildern und Gestalten zu erfüllen. Diese doppelte Aufgabe zu lösen, ist die Dichtkunst mehr als jede andere Kunst geeignet. Auch Uhland, selber „ein Poet, der dem Ansturme der Göttin Phantasie und ihres Gefolges gewachsen ist, wenn sie urplötzlich ihn überrascht, der ihr gebietet, wenn sein Inneres die Stimme seiner Muse hört“, kennt dieses Ziel. Darum beschränkt er sich



nicht selten darauf, den Gegenstand seines Gedichtes nur zu zeichnen, ja nur zu skizzieren, und dennoch regt er dadurch zu tiefer Empfindung an. Indem er einen Gedanken häufig bloß andeutet, nicht ausspricht, zwingt er den Hörer gleichsam, diesen weiter auszuspinnen. Man muß sozusagen vieles zwischen den Zeilen lesen. Sehr oft entstehen auch, wenn wir seine Gedichte hören, Fragen in uns, die wir selber beantworten müssen. Im „Schloß am Meer“ ist der Tod der Königstochter nicht direkt ausgesprochen, wohl aber kann ihn der Leser schließen aus den Worten:

„Wohl sah ich die Eltern beide  
Ohne der Kronen Licht,  
Im schwarzen Trauerkleide;  
Die Jungfrau sah ich nicht.“

So bleibt es unserer Einbildungskraft überlassen, das angedeutete Bild weiter auszuführen. Ebenso haben wir den Untergang des gekrönten Mörders in „Des Sängers Fluch“ uns selbst auszumalen. Ja, einzelne Strophen sind so glücklich gewählt und so geschickt behandelt, daß sie sich ganz von selbst zu Bildern gestalten, die ein geistreicher Maler ohne große Schwierigkeit in ansprechenden Gemälden darstellen könnte. Man denke hierbei nur an die Verse:

„Biel Steine gab's und wenig Brot;“

oder:

„Vom Tanz auf grünem Strande  
Hast du sie weggeraubt“;

oder:

„Es stand in alten Zeiten ein Schloß so hoch und hehr,  
Weit glänzt' es über die Lande bis an das blaue Meer;  
Und rings von duft'gen Gärten ein blütenreicher Kranz,  
Drin sprangen frische Brunnen im Regenbogenglanz.“

So schreibt, so malt nur ein Dichter, in dem zugleich aufmerksamste Beobachtung und lebendiges Gefühl wach sind, den die Beobachtung nie trocken, das Gefühl nie verschwommen macht. Hauptursache dieses Gelingens ist die überaus glückliche Anwendung des Kontrastes und die geschickte Zusammenstellung verschiedenartiger Erscheinungen. Am deutlichsten ausgesprochen sind die Gegensätze in folgenden Versen:

„Der König furchtbar prächtig wie blut'ger Nordlichtschein,  
Die Königin süß und milde, als blickte Vollmond drein.“

Ferner:

„Erst klingt es milde, tief und voll,  
Gleich dem Gesang der Nachtigall,  
Dann wie des Waldstroms laut Geroll,  
Zuletzt erdröhnet wie Donnerhall  
Das herrliche Gluck von Edenhall.“

Ebenso wirkungsvoll sind die Lust des Lebens und der Ernst des Todes in der „Kapelle“ einander gegenübergestellt. Indem so der Dichter mit wenigen Strichen lebensvolle Bilder zeichnet, gibt er der Phantasie des Lesers reichliche Nahrung und leitet ihn zugleich an, aus vorhandenen alten Vorstellungen neue entstehen zu lassen.

Ein hervorstechendes Merkmal der Uhländischen Poesie ist die Einfachheit in Form und Sprache. Die mächtigsten und unheimlichsten Bilder, die er geschaut, das Tiefste, was er empfunden, hat er in meist schlichten, aber kraftvollen Versen niedergelegt. So setzt sich z. B. das Gedicht: „Der gute Kamerad“ fast nur aus lauter Hauptsätzen zusammen, die ohne jede Verbindung aneinander gereiht sind. Der einzige Schmuck des ganzen Liedes ist die Frage: „Gilt's mir, oder gilt es dir?“ und der Abschiedsruf:

„Bleib du im ew'gen Leben  
Mein guter Kamerad!“

Der künstlerischen Schönheit geschieht dadurch indessen kein Abbruch, und die innere poetische Einheit des Gedichtes bleibt doch gewahrt, da die einzelnen Momente auch ohne sichtbaren Verband dennoch leicht aufeinander bezogen werden können. Ähnlich sind auch „Klein Roland“, „Die Kapelle“ und viele andere Lieder aufgebaut; jedes Wort ist schlicht und einfach, wie es dem übertollen Herzen entströmt, keins zu viel und keins von falschem Ton. Die Sprache der Poesie nähert sich dadurch der Sprache des Kindes; beide verschmähen verwickelte Satzgefüge, ziehen also die Beiordnung der Gedanken der Unterordnung derselben vor. Ganz „vortrefflich ist der Ton“ in „Siegfrieds Schwert“, „ganz den unbändigen Herrentroz malend, in Sprache und Versmaß knapp, kurz angebunden, schroff, in allem ein fester und sicherer Dichtergriß. Wie schön das vorausgestellte Verbum: ‚Begegnet ihm manch' Ritter wert!‘ Und wie prächtig steht dem Gedicht die trugige Form: ‚Siegfried den Hammer wohl schwingen kunnt‘, gleichsam wie einem alten Schwerte ein ehrwürdiger Rostfleck.“ Selbst in einigen Balladen finden wir diese knappe Weise wieder, die gerade für das Verständnis derselben von hoher Wichtigkeit ist.

Welche Pracht und Erhabenheit der Darstellung dagegen herrscht in „Des Sängers Fluch“, dem „Schloß am Meer“, dem „Glück von Edenhall“! Wer hörte nicht aus den Strophen „Graf Eberhard der Rauschebart“ den eisenklirrenden Schritt deutscher Ritter heraus, wen entzückte nicht die treuherzige Manier in der „Schwäbischen Kunde“, die Feinheit im „Grafen Eberstein“! Die hohe relative Schönheit, die Angemessenheit der Sprachlaute zum dargestellten Gegenstande, die bezeichnende Kraft und der absolute Wohlklang der Sprache kann keinem zweifelhaft bleiben, der Verse, wie die folgenden, mit Aufmerksamkeit liest:

„Denn was er sinnt, ist Schrecken, und was er blickt, ist Wut,  
Und was er spricht, ist Geißel, und was er schreibt, ist Blut;“

oder:

„Ein Kelchglas ward zum Los mit Zug  
Dem freud'gen Stamm von Edenhall,  
Wir schlürfen gern in vollem Zug,  
Wir läuten gern mit lautem Schall.  
Stoßt an mit dem Glücke von Edenhall!“

Es wohnte Umland ein gediegenes Verständnis für das Echte und Schöne in der Poesie inne, und es entsprang bei ihm einer zarten

Nachempfindung. Ein schöner, durchgebildeter Formensinn hat fast allen seinen Dichtungen, die in den verschiedenartigsten Rhythmen abgefaßt sind, eine vollendete Glätte und Rundung zuteil werden lassen; die meisten zeigen außerordentlich feine, zarte, melodische und sanft tönende Verse. Inhalt und Form innig zu paaren, dahin ging von Anfang an sein Bemühen, und man vermag in der Tat aus jeder der von ihm gepflegten lyrischen Gattungen Musterbeispiele für diese vollkommene Harmonie des Gegenstandes und seines Kleides beizubringen. Sprachliche Verstöße schließt sein sicheres Gefühl für die Reinheit und Richtigkeit des Deutschen, früh schon durch germanistische Selbstschulung gestärkt und befestigt, von selbst aus. Wo in älteren Gedichten etwas derartiges vorkommt, ist es nie Ungeſchick, sondern meist bewußte Anleihe bei volkstümlicher Redeweise oder älterer Volkspoesie selbst. Im Anschluß an diese erwuchsen ihm die Lieder, die sich auf Flügeln des Gesanges unsere gesamte Nation in allen ihren Schichten erobert haben und sich dem echten Volksliede mit Zug zur Seite stellen. „Aus dem schwülen Dickicht der Romantik“, sagt W. Wackernagel, „ist Uhland hinübergeschritten zu der hellen, frischluftigen Aue der Volksmäßigkeit.“ Er hat die Weise und die Weisen des Volksliedes nachgeahmt, aber seine Verse zerfloßen trotzdem nicht in faß- und formlose Gebilde, sondern schöpften aus gütigen Mustern der Kunst den äußern Adel in Sprache und Klang. Seine Lieder sind „frei von allem falschen Pathos und gekünstelten Wesen in Ausdruck und Form, dazu so melodisch, daß sie zum Singen geradezu einzuladen scheinen. Darum haben die Tonkünstler gewetteifert, in mannigfachen Weisen das musikalische Echo seiner Dichtervorte zu wecken, und an seinen Namen werden stets die von Kreuzer, Silcher, Schumann und Mendelssohn geknüpft bleiben. Darum sind so viele seiner Lieder in den Volksmund übergegangen, und Tausende singen das Lied vom ‚Guten Kameraden‘ oder das von ‚Der Wirtin Töchterlein‘, ohne seines Verfassers zu gedenken, ja oft ohne seinen Namen zu wissen.“ So hat Uhland in emsiger Arbeit den Wert und Reichtum der deutschen Sprache aufgedeckt und dadurch veredelnd auf die Sprachbildung derer eingewirkt, die seine Werke lesen und lernen.

Das Schönste aber, was aus Uhlands fruchtbarem Liederborn hervorgegangen, ist dem deutschen Vaterlande geweiht. Er hat es stets als eine seiner erhabensten Aufgaben betrachtet, das Vaterland zu verherrlichen und den Ruhm nationaler Tugenden zu verkünden. Seine Lieder sind gleich Feuertropfen in die deutschen Herzen gefallen, unvergängliche Wahrzeichen deutschen Heldentums und deutschen Freiheitsdranges darin einprägend. Er hat uns urdeutsche Gestalten, wie die Karls des Großen und Rolands, Siegfrieds und Haralds wieder heraufgezaubert, so lebendig, wie es kein weltgeschichtliches Lehrbuch vermag, so wirklich, daß wir sie zu sehen glauben und sie für immer fest umrissen in der Erinnerung behalten. Der württembergische Held, Graf Eberhard der Raufschbart, der „mit hellem Schwertesklang durch unsere Zeiten gebrochen ist“, und „der tapfern Väter Taten, der alten Waffen Glanz“ wieder zu Ehren gebracht hat, erobert sich noch heute aller



Herzen. Auch in dem Drama: „Ludwig der Bayer“, das der Dichter als ein „Symbol der deutschen Stammeseinheit“ auffaßte, hat er altgerühmte Züge deutschen Wesens verherrlicht und deutscher Treue und deutschem Manneswort ein leuchtendes Ehrenzeichen gesetzt. Ebenso kam es ihm in seinem Trauerspiel: „Ernst, Herzog von Schwaben“, wesentlich darauf an, zu zeigen, wie echte, wahre Freundschaft durch keine Drohung, selbst durch des Kaisers Willen nicht zerstört werden kann, allen Gefahren trogt, Not und Tod überdauert. „Treue als Festigkeit und als Standhaftigkeit, Treue als Geduld und als Ausdauer, Treue als Heldenumut, der vor nichts wankt und weicht, und als Herzensereifalt, die in ihrer Reinheit und Lauterkeit dem Argen keine Anknüpfungspunkte darbietet“, das ist ein Hauptmotiv seiner Dichtung.

„Er singt von starker Treue  
Und kühnem Männermut,  
Er wecket stets aufs neue  
Der Heimatliebe Glut;  
Er weicht so hehre Lieder  
Dem schönen Vaterland,  
Gibt frische Hoffnung wieder,  
Wo schier die Hoffnung schwand.“

Solcher Poesie widersteht kein deutsches Herz, am allerwenigsten das gesunde Gemüt deutscher Jugend. Deutsche Treue von einem deutschen Manne lernt das Kind durch Uhlands Dichtungen kennen und üben. An den scharf ausgeprägten Heldengestalten rankt es sich mit Begeisterung empor und sucht gleich jenen mit eiserner Konsequenz edle Ziele zu erstreben. Ihnen nachzueifern ist dem Knaben eine Lust, ihnen zu ähneln, sein größtes Begehren. Gleich „Klein Roland“ faßt er den Entschluß, zu

.. „werden seinem König gleich  
Ein hohes Heldenbild“;  
zu „bringen zu Heil und Ehre frisch  
Sein leuzend Mutterland.“

So wird Uhlands Poesie gleichsam zu einem Spiegel, in welchem das Kind sich selbst, sein Leben, Streben, Wollen und Handeln betrachtet; die Lektüre der Werke des Dichters bereitet ihm edle Freuden ohne Zahl; die Gestalten seiner Poesie begleiten den Zögling mit mahnenden oder warnenden Worten durchs Leben, und es wird in ihm das Verlangen nachgerufen, mehr von seinen Werken kennen zu lernen. Das ist ihr pädagogischer Wert. Wahrlich, wenn es uns gelänge, unsern Schülern bis zu jenem Augenblicke, in dem sie die Schule verlassen, einen Jünger nach edler, geistiger Nahrung anzuerziehen, so hätten wir damit viel erreicht!

Wenige Männer haben wie der treue Uhlend deutsches Wesen und deutsche Art milde und recht in ihrem Leben und Wirken dargestellt; er gehört zu jenen schlichten, gesunden deutschen Naturen, auf denen nicht die Größe, aber die innere Tüchtigkeit unserer Poesie, unseres gesamten Geisteslebens beruht. In seinem Denken und Tun leuchtet er seinem Volke voran, seine Werke sind zum größeren Teil dessen Eigentum ge-

worden und werden auf Menschengedenken hinaus nicht nur eine Quelle des reinsten Genusses, sondern auch eins der wichtigsten ästhetischen Erziehungsmittel der Deutschen bleiben.

„Du Geist voll Männertugend,  
Du Herz in Liebe mild,  
Stets warst du unsrer Jugend  
Ein ewig helles Bild!“

## Die Weide ein Frühlingschmuck.

Botanische Plauderei von Lehrer Max Kuth, Zielenzig.

Wenn nach langer, eisesstarrer Winterzeit die lindenden Lenzlüfte erwachen und die lieben Frühlingsfänger ihre Lenzlieder in die wintermüde Menschenbrust schmettern, dann durchzieht ein seliges Frühlingsahnen die ganze Natur, die schüchtern ihren alten Schmuck hervor sucht, der aber immer wieder neu wirkt. Zu diesem Frühlingschmuck der Natur gehören auch die Weidenarten. Die bekannteste, verbreitetste und zugleich edelste ist aber die Sahl- oder Palmweide unter allen ihren Schwestern, die uns durch ihre großen, herrlich duftenden, silbergrauen Rätzchen so anheimelt und sich bei alt und jung beliebt gemacht hat. „Sahlweide“ heißt sie nach dem Althochdeutschen *salaha*; mhd. *salhe*; oberd. *salche* (Salche); anord. *selja* und ags. *seahl*. Die Engländer nennen sie *sallow*, und *Salix* nannten sie die alten Römer.

Weil aber besonders in katholischen Gegenden Deutschlands die blühenden Zweiglein am Palmsonntage von den Kirchgängern statt der Palmenzweige getragen werden, führt sie die volkstümliche Bezeichnung „Palmweide“. Auch in unserer Gegend prangen um die österliche Zeit die Weidenpalmen wohl an jedem Fenster, tausendliebe Erinnerungen aus froher Kinderzeit in unseren Herzen erweckend. Hierdurch bekunden viele Menschen, theils bewußt, theils unbewußt, ihren Sinn für Dekoration. In diesem Zustande ist die Sahlweide auch wirklich schön, und ihre dekorative Pracht wirkt auf jeden Menschen, auch wenn er nicht aus dem Grunde ein Naturfreund ist.

Schon im Februar, sicher aber zu Anfang des Monats März, wenn die Rätzchen noch geschlossen sind, aber wie große glänzende Schneeflocken an den schlanken Zweigen hängen, geht von den Sträuchern oder Bäumen ein eigenartiger Reiz aus. Wenn aber nach einigen Wochen die Rätzchen immer größer werden, sich auflockern, und wenn die gelben Staubbeutel deutlich hervortreten, und nun die Bäumchen oder Sträucher, wie mit goldgelbem Glitzer behangen, dastehen, wirkt die Sahlweide geradezu überwältigend, zumal sie der einzige Baum ist, der zur Vorfrühlingszeit, ohne Blätter Schmuck zu haben, also darum um so mehr auffällt, unser Auge und Herz erfreut; denn der Haselstrauch macht ihr nicht viel Konkurrenz. Wegen des lebhaften Kolorits seiner Zweige, die bald gelblich, bald rötlich schimmern, und die bei ihrer Eleganz und Biegsamkeit die ange-

messenen Träger der zierlichen Blütenpracht sind, und welche nicht so unheimlich düster und starr wirken wie die Zweige anderer Bäume, welche wir uns nur im Blättertschmucke schön denken können, vermißt man bei der Weide das Laub zu dieser Zeit durchaus nicht.

Wie durch ihre Blüte, so zeichnet sich die Sahlweide auch durch ihr Laub von ihren Geschwistern aus. Schon in der Mitte des April, wenn die Blütenpracht der Sahlweide zu schwinden anfängt und sie dem fleißigen Immelein seine „erste Tracht“ bot, beginnt sich das Laub der Sahlweide zu entfalten. Ihre Blätter sind nicht so lang und schmal wie die anderer Weidenarten, vielmehr gleichen sie in ihrer breiteren und ovaleren Form denen ihrer buschartig wachsenden Verwandten, z. B. denen des Werststrauches. (sl. wrba.)

Es unterscheidet sich auch durch seine dunklere Färbung, welche sie auch im Herbst nicht wesentlich verändert, von dem Laube, welches ihre Schwestern schmückt, und auch früher als diese, verliert sie es. Dann sieht sie meistens als unregelmäßig geformter Busch da.

Sie wächst nämlich außerordentlich schnell; die Zweige an der Lichtseite wachsen meistens länger als die an der Schattenseite. Ihr Wachstum hört auch, wie bei anderen Bäumen, im Sommer noch nicht auf, sondern erst zu Anfang des Herbstes, und selten nur überragt ein Ast einmal die anderen um ein beträchtliches Stück, gewöhnlich ist dieser dann aber noch recht schief und kaum 5 m hoch. Solche stattliche Baumexemplare wie z. B. bei der Bruchweide, trifft man bei ihr niemals an.

Ihren Standort wählt sie am liebsten im Walde an Bächen, ohne gerade an einen wasserreichen Boden gebunden zu sein; denn man findet sie auch auf magerem Sandboden. Weil sich aber auch das Bedürfnis nach Licht bei ihr geltend macht, bleibt sie nicht gern im geschlossenen Walde, sondern schmückt mit anderem lockeren Ufergebüsch unsere lieblichen Waldseen. Wir sehen, daß sie in der Wahl ihres Standortes vielfach der Birke gleicht. Überall da, wo ein Plätzchen frei ist, und noch keine höheren Bäume ihr das Licht rauben, siedelt sie sich an, und zwar ohne das Zutun der Menschen, indem sie große Mengen Samen entwickelt, der, in lockere Wolle gehüllt, vom Winde nach allen Richtungen hingeführt wird. Erst nach einigen Jahrzehnten, wenn unbarmherzige Nachbarn der Weide sich ihre Arme reichen und ihr das Licht raubend, über sie emporenwachsen, fängt sie an zu kränkeln und muß endlich verdorren.

Aber ehe sie abstirbt, hat sie für ihre Nachkommenschaft gesorgt, indem ihr Same schon anderswo ein Keimplätzchen gefunden hat. Wundern muß man sich, daß sie nicht häufiger, als es der Fall ist, in größeren Anlagen als Bierstrauch gefunden wird, da doch ihre Pracht im Frühlinge unverkennbar ist.

Aber es scheint, als ob der Mensch das Weidengeschlecht hasse. Kein anderer Baum wird so verstümmelt wie die Weide. Mit plumpem Stamm und geschorenem Haupte erscheint sie uns meistens, und nur selten, wo sie von Menschenhand unangetastet aufwächst, ist sie ein wirklich schöner Baum.



Schon in früherer Zeit war sie der Baum des Fluches, an dem das Urtheil der „heiligen Geme“ oftmals vollstreckt wurde, weil sie bequeme Schlingen bot. Und nun ist sie selber dem Beile verfallen, das sie unbarmherzig köpft.

Aber eine zähe Lebenskraft besitzt sie wie kein anderer Baum. Schon geborsten und Tausenden von Parasiten Nährboden und Schutz gewährend, grünt die alte Weidenruine unverdrossen in jedem Frühjahr von neuem und treibt eine üppig, vielstrahlige Krone, vielen munteren Sängern ein Zufluchtsort. An den Grabenrändern zu beiden Seiten des Fahrdammes, Mann an Mann gereiht und Spalier bildend, spendet die Weidenallee dem müden Wanderer auch bei heißester Sonnenglut kühlen, erfrischenden Schatten. Bescheiden, jeden andern Baum meidend, reihen sich ihre rundlichen Kuppeln zum Kranze ums niedrige Bruchdorf, oder wie wandernde Herden bedecken sie weite Grasebenen zu beiden Seiten des Flusses, eine wohlthuende Unterbrechung der großen, grünen, endlosen Ebene. Hier sind es aber besonders die strauchartigen Gebüsche der Korb-, Band-, Reif-, Silber-, oder Purpurweide, deren lange schmiegsame Ruten zur Korbflechterei sich besonders eignen. Aber nicht nur die Ruten, geschält oder ungeschält, benutzt man, sondern auch das zähe Holz der stärkeren Äste, zu langen, schmälern oder breiteren Streifen geschnitten, dient zur Verfertigung von allerlei Flechtwerk, zu Hüten und Spahnkörben, Schachteln und Siebrändern. Auch benutzt man die abgeschälten stärkeren Äste als Stiele zu Hacken usw. In einigen Gegenden wird die Rinde zum Gerben von feinem Leder verwendet, und der süße Saft, von dem die Kinder gern naschen, liefert ein Arzneimittel, das Salicin.

Einen großen Nutzen aber gewährt die Weide besonders in den Niederungen der Flüsse, woselbst ihr Strauchwerk (Faschinen) zu Packwerk und zum Buhnenbau in den Flüssen liefert.

Allerdings kann man sich beim Anblick einer Weidelandschaft des Eindrucks einer gewissen Einförmigkeit nicht erwehren, und es scheint, als ob der Baum in seiner Landschaft langweilig wirke; aber dem ist nicht so. Wechselvoll, wie die Stürme des Lebens, wie das Gemüt des Menschen, ist auch seine Physiognomie. Scheinbar ernst und abstoßend mit seiner viel- und scharfzissigen Rinde, und mit seinem Stumpfe im dichten Nebel spukend, lacht doch sein grau-grünes Laub im Sonnenschein, und die spitzen Blätter an den biegsamen Zweigen verleihen ihm ein grazioses Aussehen. Aber wenn der Sturmwind die Krone schüttelt, daß die Blätter ihre graue Unterseite hervorkehren, dann erscheint uns der Baum tief bewegt, seelisch leidend, indem er unaufhörlich grau-grüne Wellen schlägt. Nicht klagend, ohne Geräusch, sich biegend und schmiegend, nicht trotzig widerstehend, sich nicht sträubend und knurrend, wie die widerspenstige Föhre, ist er aber auch ein Bild sanftmütiger Ergebenheit. Vollends aber ein Bild der Klage ist die Trauerweide mit ihrem lang herabwallenden Haargezweig; als wollte sie sich in sich selbst verhüllen und in schweigendem Leid verzehren, spiegelt sich ihr Bild im murmelnden Bache. Früh schon lernte sie das Klagen. An ihren Zweigen

hingen lautlos die Harfen des Klagenden, gefangenen Israel zur Zeit der babylonischen Gefangenschaft, jeder übermütige Laut erstarb. Auch heute noch taugen ihre Zweige nicht zu Flöten bei fröhlicher Knaben Spiel, sondern sie beklagt am Grabeshügel die lieben Toten.

## Blüten und Früchte.

„Welche köchende Bitterkeit und Rachgier, welche hündisch kriechende Schmeichelei ruft nicht die körperliche Züchtigung hervor! Sie macht den Feigen feiger, den Trotzigen trotziger, den Harten härter. Sie stärkt die beiden Gefühle, die die Wurzeln von fast allem Bösen in der Welt sind, Haß und Furcht! Und solange Schläge Erziehung genannt werden, werden diese beiden Gefühle immer die Menschen beherrschen.“  
Ellen Key.

## Aus der Schule.

### Übungsstoff und Lehrstoff der Sprachlehre.

Für die Volksschule bearbeitet.

Von Bernhard Claus, Lehrer an der X. Bezirksschule zu Leipzig.

### System der Sprachlehre.

#### I. Der einfache Satz.

- A. Das Tätigkeitswort als Satzaussage.
- B. Das Eigenschaftswort als Satzaussage.
- C. Das Dingwort als Satzaussage.
- D. Die Verdoppelung des Satzgegenstandes und der Satzaussage.

#### II. Der erweiterte Satz.

##### A. Ergänzungen zur Satzaussage.

- a) Der Gegenstand der Tätigkeit wird ergänzt: Wen, wem, wessen?
- b) Der Ort der Tätigkeit wird ergänzt: Wo, wohin, woher?
- c) Die Zeit der Tätigkeit wird ergänzt: Wann, wie lange, seit wann?
- d) Die Art und Weise der Tätigkeit wird ergänzt: Wie, wie sehr, inwiefern?
- e) Das Mittel oder Werkzeug wird ergänzt: Womit?
- f) Der Stoff wird ergänzt: Woraus?
- g) Der Grund der Handlung wird ergänzt: Warum?
- h) Die Bedingung der Handlung wird ergänzt: Wenn?
- i) Die Absicht, der Zweck der Handlung wird ergänzt: Wozu, weshalb?

B. Nähere Bestimmungen zum Dingworte.

- a) Das Eigenschaftswort als Beifügung: Was für ein Ding? Welches Ding?
- b) Das Zahlwort als Beifügung: Wieviel Dinge?
- c) Das Dingwort im Wessenfalle als Beifügung: Wessen Ding?
- d) Das Dingwort mit Verhältnisswort als Beifügung: Welches Ding?
- e) Das Fürwort (besitzanzeigendes und hinweisendes) als Beifügung: Wessen Ding? Welches Ding?

NB. Das ergänzte Satzglied ist ein Satzteil oder ein abhängiger Satz.

III. Verbindung selbständiger Sätze.

A. Der Vordersatz ist durch Umwandlung des Nebensatzes entstanden.

- a) Hinweise.
- b) Folgerungen.

B. Der sich anschließende Satz ist der Form nach vom Vordersatz unabhängig, steht aber inhaltlich in Beziehung zu ihm.

- a) Die Gedanken werden zusammengestellt.
- b) Die Gedanken werden einander entgegengestellt.

**Übungsstoff der Sprachlehre.**

Unterstufe: Kl. VIII, VII, VI.

**I. Zur Auffassung des Dingwortes.**

**Zähle auf:**

- a) Sichtbare Gegenstände aus der Umgebung des Kindes,  
z. B.: Pult, Schrank, Tafel, Wand usw.
- b) Teile eines Ganzen,  
z. B.: Kopf, Hals, Beine, Federn der Gans.

**Unterscheide:**

- a) Wörter mit „der“, „die“ und „das“.
- b) Einzahl und Mehrzahl. Bestimmtes und unbestimmtes Geschlechtswort.

**Beachte:**

- a) Das Hirsch, der Gass, der Huhn, der Wachs usw.
- b) Die Steiner, die Messern, die Mütterch, die Damens, die Bäre usw.

**II. Was man von den Dingen aussagen kann.**

**Der einfache Satz.**

**A. Das Tätigkeitswort als Satzaussage.**

**Frage:**

Was tut das Ding?



### Gruppiere:

- a) Tätigkeiten nach dem Orte,  
z. B.: pflügen, säen, eggen, walzen usw.
- b) Tätigkeiten nach der Zeitfolge,  
z. B.: aufstehen, sich waschen, sich ankleiden usw. (Tagew. d. Kindes).

### Unterscheide:

- a) Tätigkeiten am Orte,  
z. B.: sitzen, liegen, stehen usw.
- b) Bewegungen vom Orte,  
z. B.: laufen, fliegen, kriechen, klettern usw.

### Gebrauche

das persönliche Fürwort an Stelle des Dingwortes,  
z. B.: Das Pferd zieht, es heißt, es wiehert usw.  
Die Schwalben ziehen fort; sie finden kein Futter mehr.  
Desgl.: ich; du; (er, sie es); wir; ihr; sie.

### Beachte:

Der Knabe tut den Vogel in den Käfig. Der Star machte sich fort. Der Hase der lief fort. Die Männer fingen Fische. Das Mädchen freude sich über die Puppe. Das arme Kind bittete um Brot. Auf dem Kornfelde erblickten mir ein Verchennest.

## B. Das Eigenschaftswort als Sakaussage.

### Frage:

Wie ist das Ding?

### Unterscheide:

Ausdehnungen, z. B.: lang, breit, hoch, groß, schlank usw.  
Beschaffenheit der Oberfläche, z. B.: rauh, glatt, eben, hügelig usw.  
Formen, z. B.: viereckig, rund, eiförmig usw.  
Farben, z. B.: rot, bunt, veilchenblau usw.  
Temperatur, z. B.: heiß, warm, lau, kühl usw.  
Stoff, z. B.: hölzern, sandig, lehmig usw.

### Schlicke auf

Eigenschaften, z. B.: furchtsam, treu, nützlich usw.

### Übe:

Der Fuchs ist schädlich. Die Füchse sind schädlich.

### Beachte:

Der Turm ist groß (hoch). Die Jacke ist mir zu klein (eng). Das Lineal ist klein (kurz). Die Mauer ist klein (niedrig). Die Wiese sieht bunt (aus). Das Papier ist dünne.

## C. Das Dingwort als Sakaussage.

### Frage:

Was ist das Ding?

## Übe:

Die Fichte ist ein Nadelbaum; die Fichten sind Nadelbäume.

## Unterscheide:

Laubbaum, Nadelbaum, Obstbaum usw.

## D. Von einem Dinge wird mehrerlei ausgesagt.

### Beachte:

Ich esse Braten und ich esse Torte. Da wurde er krank und er starb. Mein Püppchen wohnt in der Puppenstube. Und schläft in dem Himmelbett (und).

## E. Von mehreren Dingen wird das Gleiche ausgesagt.

### Beachte:

Am ersten Feiertage ging ich und meine Schwester in die Kirche. In Leipzig fließt die Parthe und Elster. Seine Schuhe und sein Anzug ist bestäubt.

## Lehrstoff: Der einfache Satz.

Der Satz ist die Form, in welcher wir unsere Gedanken zum Ausdruck bringen. Unentbehrliche Bestandteile des Satzes sind der Satzgegenstand und die Satzaussage.

Der Satzgegenstand antwortet auf die Fragen „wer“ oder „was“ und wird bezeichnet durch ein Hauptwort oder persönliches Fürwort.

Von einem Dinge kann man aussagen, „was es tut“, „wie es ist“ und „was es ist“. Die Satzaussage kann demnach sein ein Tätigkeitswort, ein Eigenschaftswort oder ein Dingwort.

Von einem Dinge kann man mehrerlei aussagen, auch kann von mehreren Dingen das Gleiche ausgesagt werden.

Das Dingwort ist der Name für einen Gegenstand. Das Eigenschaftswort sagt mir, „wie ein Ding ist“, das Tätigkeitswort, „was ein Ding tut“.

Das Dingwort wird groß geschrieben. Eigenschaftswörter, Tätigkeitswörter und Fürwörter werden klein geschrieben.

An Stelle des Dingwortes kann das persönliche Fürwort treten.

In Verbindung mit dem Geschlechtsworte kann ich ein oder mehrere Dinge derselben Art bestimmt oder unbestimmt bezeichnen. Das Dingwort hat ein dreifaches Geschlecht. Es gibt Der-, Die- und Daswörter. Die Mehrzahl faßt mehrere oder alle Dinge derselben Art zusammen. Nicht alle Dingwörter können in die Mehrzahl gesetzt werden.

Dingwörter, Eigenschaftswörter und Tätigkeitswörter können mit anderen Wortarten zusammengesetzt werden. Abgeleitete Wörter weisen Vor- oder Nachsilben auf.

### III. Der erweiterte Satz.

#### A. Ergänzungen zum Tätigkeitsworte.

##### a) Der Gegenstand der Tätigkeit wird ergänzt.

Frage:

Wen oder was?

Übe:

Einzahl und Mehrzahl. Z. B.: Die Henne legt ein Ei, legt Eier. Der Holzhauer fällt den Baum, die Bäume, Bäume.

Beachte:

Der Hirtenknabe hat ein Spielfkamerad. Der Fuchs fraß dem Igel auf. Der Knecht bestieg daß Pferd. Der Wanderer hatte denn Wind vergessen. Diesem verzehrte er. Der Schluß bildete ein Lied.

Übe:

Die Hauptzeitformen. Z. B.: Der Schnitter mäht den Roggen, hat den Roggen gemäht, wird den Roggen mähen.

Tätigkeits- und Leidensform. Z. B.: Der Gärtner pflanzt den Strauch. Der Strauch wird vom Gärtner gepflanzt.

Beachte:

Die Katze hat die Maus gefascht. Das Schuljahr ist wieder angefangen. Der Knabe hat auf den Baum geklettert. Das Wasser wurde ausgegießt.

Frage:

Wem?

Übe:

Wem danken, dienen, gehorchen, etwas geben usw.; desgl.: mir, dir; uns, euch; ihm, ihr, ihnen.

Unterscheide:

mir — mich, dir — dich, mir — wir.

Beachte:

Danket den Herrn. Der Herr wollte die Menschen aus der Not helfen (retten). Der Igel begegnete eine Schlange. Die gute Frau gab mich zu essen und zu trinken. Zu Weihnachten bestelle ich wir ein feines Püppchen.

##### b) Der Ort der Tätigkeit wird ergänzt.

Frage:

Wo?

Übe:

Auf dem Baume, in dem (im) Grase, am Bache, unter der Linde, vor dem Hause usw. sitzen; desgl.: vor mir, hinter dir, neben uns, bei euch usw. stehen.

Da, dort, hier, oben, unten, hinten, vorn usw. sich befinden.



**Beachte:**

Er hat in den Bach gebadet. Unser Zimmer liegt in ersten Stockwerke. An ein Bäumchen war der Pfahl locker. Der Winter läßt auf die Flüsse Eis gefrieren. Er sang vor dem Häusern. Auf Bäume und Sträucher hat er sein Nest. Auf dem Wasser läßt er Holzstückchen drauf schwimmen. Vier Personen befinden sich in der Stube darin. Der Zoologische Garten ist im Rosentale.

**Frage:**

Wohin?

**Übe:**

In den Wald, ans Wasser, aus Feld, nach Hause, zur Mutter, zum Onkel; dahin, hinauf, hinüber usw. gehen.

**Beachte:**

Wir kommen an der Wiese. Ich eile dem Berg hinab. Sie reichte mit der Spitze bis am Himmel. Von einen Baum zum andern. Seit Ostern bin ich in der 6. Klasse veriezt. Das Wasser drang in mir ein. Nachher gehen wir zu Hause. Er ist in die 5. Klasse bei uns gegangen. Wir waren nach (in) Grimma angelangt (gekommen). Ich gehe die Waldstraße (durch die).

**Frage:**

Woher?

**Übe:**

Von der Reise, vom Felde, aus der Fremde; daher, herunter, herüber, heraus usw. kommen.

**Beachte:**

Die Zugvögel kommen aus den Süden. Von den Berge aus kann man weit sehen. Die Bäume schauen über der Mauer empor. Aus dem Neben gucken Winzerhäuschen. Die Bienen saugen den Honig von den Heidekraut. Was man vom Fenster ausieht.

e) Die Zeit der Tätigkeit wird ergänzt.

**Frage:**

Wann?

**Übe:**

Um 9 Uhr, am Tage, im Februar, im Jahre 1896, am 26. Januar 1896.

Bald, dann, jetzt, vorher, nachher, vorhin usw.

Als ich aufstand, während ich schlafe, wenn ich schreibe usw.

**Unterscheide:**

Am Morgen, des Morgens, morgens, morgen, morgen früh.

**Beachte:**

Ich gehe um achte in die Schule. Von achten bis um zwölfte bin ich in der Schule. Zum ersten Oktober eröffne ich mein Geschäft.

An den 23. Mai. In Jahre 1897 bin ich geboren. Die Apfelbäume werden ihn einigen Tagen blühen. Komm auf den Sonntag zu mir. Bis zu Weihnachten. Der Igel geht Nachts auf Beute aus. Wo wir in die Harth kamen, usw. Wie die Schule ausging, usw. Weil der Kaffee kocht, wecke ich die Kinder.

d) Die Art und Weise der Tätigkeit wird ergänzt.

Frage:

Wie geschieht etwas?

Übe:

Fleißig lesen, im Takte marschieren, mit Dank annehmen.

Unterscheide:

Der Knabe ist fleißig. Der Knabe liest fleißig.

Beachte:

Die Schüler schreiben in Takte. Der Bär geht auf dem Sohlen. Ich kaufe 2 Zigarren vor 10 Pfennige.

e) Das Werkzeug (Mittel) der Tätigkeit wird ergänzt.

Frage:

Womit?

Übe:

Mit der Schere schneiden, mit Messer und Gabel essen usw.

Beachte:

Der Elefant hob das Papier mit den Rüssel auf. Die Hausflur ist aus Granitplatten belegt. Die Berge sind mit Bäume bedeckt.

f) Der Stoff wird ergänzt.

Frage:

Woraus?

Übe:

Aus Holz fertigen, herstellen, bestehen usw.

Beachte:

Aus dem Lehme werden Ziegel gemacht. Von der Wolle spinnen sie Garn. Die Wände sind mit Torf gebaut. Das Nest bereitet die Lerche aus Halme und Haare. Aus den Stämmen werden Bretter daraus gemacht.

g) Der Grund der Tätigkeit wird ergänzt.

Frage:

Warum?

Übe:

Ich gehe zu Bett, weil ich müde bin.

## B. Nähere Bestimmungen zum Dingworte.

### a) Das Eigenschaftswort wird beigefügt.

Frage:

Was für ein Ding? Welches Ding?

Übe:

Der müde Wanderer, ein müder Wanderer, die müden Wanderer, müde Wanderer usw.

Schließe:

Der furchtsame Hase flieht, das müde Kind schläft.

Unterscheide:

Der Ofen ist heiß; der heiße Ofen. Der Ofen ist von Eisen; der eiserne Ofen.

Beachte:

Der tapferer Krieger ist gefallen. Die Wälder wurden von wilde Tiere bewohnt. Schon von weitem sahen wir hohe Essen. Der steinigste Weg machte seine Füße wund.

Ich mache mir die ganzen Hände schmutzig (ganz schmutzig).

### b) Das Zahlwort als Beifügung.

Frage:

Wie viele Dinge?

Übe:

Sieben Tage, mehrere Wochen, viele Jahre usw.

Beachte:

Die ganzen Blätter sind vom Baume gefallen. Die Feldmaus hat viele Feinde. Kleine Kinder starben sehr viele. (Sehr viele kleine usw.).

### c) Das Dingwort im Wesenfalle als Beifügung.

Frage:

Wessen Ding?

Übe:

1. Die Wiese des Bauern, die Kirche der Stadt, die Farbe der Blätter usw. 2. Stamm, Äste, Zweige, Blätter, Früchte des Baumes. (Teile eines Ganzen.) 3. Des Baumes Blätter, der Mutter Hut usw.

Beachte:

Dem Vogel sein Kleid ist bunt. Der Waschfrau ihre Kinder sind arm. Die Kinder von dem Tagelöhner. In der Mitte von diesem Lande. Das Laub der Bäumen.



#### d) Das Fürwort als Beifügung.

Frage:

1. Wessen Ding? Welches Ding?

Übe:

Mein Buch, deine Tasche, sein Feld, ihr Haus, unsere Laube,  
eure Hände, ihre Häuser, dieser Weg, jene Gärten.

2. Die Blätter des Baumes = seine Blätter.

Die Federn der Gans = ihre Federn.

Das Buch des Kindes = sein Buch.

3. Das Buch, das Buch, dieses Buch.

Beachte:

Die Waldmaus trägt Nüsse in sein Loch. Dem Eichhörnchen  
ihr Loch ist oben auf dem Baume. Unse Schule steht an der Friesen-  
straße.

#### Lehrstoff: Der erweiterte Satz.

Der einfache Satz kann durch Satzglieder erweitert werden.  
Jedem Satzgliede liegt die Frage zugrunde. Das ergänzte Satzglied  
ist entweder ein Satzteil oder ein abhängiger Satz.

Die Ergänzungen werden ausgedrückt durch ein Dingwort in  
seinen Biegungsformen oder durch ein persönliches Fürwort.

Die Bestimmungen des Ortes, der Zeit, der Art und Weise,  
des Stoffes, des Mittels usw. werden bezeichnet durch ein Dingwort  
mit Verhältnismwort oder durch ein Bestimmungswort.

Die näheren Bestimmungen des Dingwortes sind die Beifü-  
gungen. Die Beifügung wird ausgedrückt durch ein Eigenschaftswort,  
Zahlwort, Dingwort im Wessenfalle oder ein besitzanzeigendes oder hin-  
weisendes Fürwort.

Das Dingwort tritt als Satzgegenstand und als Teil der Satz-  
aussage, als Ergänzung und in Verbindung mit dem Verhältnismworte  
in vier verschiedenen Fällen auf. Dabei verändert es sich durch An-  
hängen von Biegungsfilben und durch Umlautung. Auch die Eigen-  
schaftswörter, besitzanzeigenden Fürwörter und Zahlwörter unterliegen  
als nähere Bestimmungen des Dingwortes der Biegung.

Eine Tätigkeit kann in der Gegenwart, in der Vergangenheit und  
in der Zukunft geschehen. Die Gegenwart sagt mir, daß die Tätigkeit  
noch andauert; die Vergangenheit, daß sie bereits vollendet ist; die  
Zukunft, daß sie erst geschehen wird.

Mit Hilfe des persönlichen Fürwortes kann ich eine Tätigkeit von  
der Sprechenden, von der angesprochenen oder besprochenen Person aus-  
sagen. Auch unterscheidet man eine Tätigkeits- und eine Leidform.

Sagt mir ein einziges Wort „wo“, „wann“ oder „wie“ etwas  
geschieht, so ist es ein Bestimmungswort und wird klein geschrieben.

## Sprachbildung und Sprachbedeutung.

### I. Lautbildung.

#### Beachte:

##### a) Falsche Lautfolge.

Dei (die), sien (sein), hire, irher (ihre), ferhte, Farth, Burst,  
Blid, Spetember;  
Plege, Absriß, Sonnabend, deutsche, freudliche;  
Gein, Num;  
dancken, drücken;  
Gellid, Gestaltt, Gannß.

##### b) Lautverwechslung.

ruchte, Plätze, spazieren, stetß, kas, vertig, Setzt, mansche(ch),  
Fleig(ich), fleizig(h), fruche(ich), Schacke(S), su(z), Versurung(ch).

##### c) Falsche Umbildung.

Gläcklein, Gebeude, Sचेडे;  
Sträuffer, Stiefeln, Villaeu, Viecher;  
unß, Häußlein, Sträufchen, Eise, Flüssche, dasselbe, fleißigste, wächst;  
läufd, jagde, sättigden, verlegd, geland, veranstalldet, hergestellt,  
glänzent, funkelnte, bedeutensten, vergistest;  
hang, bittete, man meßt, sie truncken, sie schwillten an.

### II. Silbenbildung.

#### Beachte:

##### a) Falsch gebildete Silben.

stürmig, erdisch, wenich, allmählig, törisch, schläferieg, Räßchen,  
Hoffnung, sorgsam, Freundinen, buchstabiren.  
enßpringt, eupor, endichuldigen, kefeht, fornehm, fergeben, geh=tragen.

##### b) Falsche Zusammensetzungen.

hinnab, vorraus; Bäckerrei, Versicherrung, Wäscherrinnen, tierrißch.  
einchmen, aufangen, zereißen, unuß, heranacht, Heuchlei.

##### c) Falsche Abtheilung.

erwär=mt, kom=mt, sol=lte, schmi=lt.

### III. Wortbildung.

#### Beachte:

##### a) Fehler im Aufbau der Silben.

darvor, dasselbe, dasselbe, eimal, beschmeichelt, Hoffnung, trogden,  
maschieren, walzenförmlich, unzählich.

##### b) Fehler in der Zusammensetzung.

um graben, zum aus ruhen, er Freude sich;  
Knochen hart, holz Tür, Getreide Ernte, da Neben;  
Fischershütte, Kinderalter, Scimatskunde, Monagnamen.

#### IV. Bildung von Wortfamilien.

##### Übe:

Im Bett liegen, ins Gras legen, Eier legen. Kleider ablegen, Buch verlegen, Rosenstock umlegen usw., eingelegte Gurken, fleißig legende Hühner;

das Legen der Kartoffeln, das Liegen im Bette, zum Anlegen des Feuers;

lagern im Kreise, die Stadt belagern, das feindliche Lager, die gefährliche Lage, der Lagerplatz der Soldaten, die Beilage zur Zeitung usw. (Schluß folgt.)

### Zwei Entwürfe aus dem Unterricht im Deutschen.

Von Mittelschullehrer Ferd. Vorst in Bitterfeld.

A) Vorbemerkung: Nachstehende Entwürfe, die ursprünglich für die Lektion bei der Mittelschullehrerprüfung in Magdeburg gearbeitet sind, sollen zur Verwendung kommen, wenn die methodische Behandlung der in Frage kommenden Gedichte bis zur Stufe der Anwendung fortgeschritten ist, damit die Schülerinnen die etwas zugehauenen Bausteine für einen Aufsatz darin finden; denn die Aufgaben lassen sofort erkennen, daß es sich um Verwertung und Umgestaltung eines Memoriestoffes handeln soll. Dementsprechend sind die Entwürfe abgefaßt. Sie halten sich streng an ihre Grundlage, an das Gedicht, und sollen je etwa 15 Minuten in Anspruch nehmen.

#### B) Die Entwürfe:

Erste Aufgabe: Der Frevel und seine Bestrafung in Uhlands „Das Glück von Edenhall“.

1. Methodischer Gang des Lehrgesprächs: Aus der Überschrift wird zunächst festgestellt, worauf das Augenmerk bei der Bearbeitung zu richten ist, nämlich auf das, was in der nachfolgenden stofflichen Gliederung bei den beiden römischen Ziffern (I und II) steht. Das Gerüst der Arbeit entsteht während der Besprechung an der Wandtafel. An der Hand des Gedichtes werden dann die Gedanken gewonnen, die in der Gliederung durch die kleinen lateinischen Buchstaben (a b; a b c; a b c; a b c) bezeichnet sind. Dann wird das Gemeinsame und das Trennende im Gedankeninhalte ermittelt und so die Gliederung hineingebracht, die ich mit den arabischen Ziffern (1, 2 und 1, 2, 3) bezeichnet habe. Schließlich werden noch die Gedanken hinzugefügt, die in der Gliederung bei den großen lateinischen Buchstaben stehen (A, B, C). Dadurch sollen die Schülerinnen zugleich sehen, wie eine Gliederung angefertigt wird, und welches die Teile eines Aufsatzes sind.

#### 2. Bearbeitung der Aufgabe.

a) Stoffliche Gliederung des Aufsatzes:

Library  
Concordia Teachers College  
RIVER FOREST, ILL.



## Der Frevel und seine Bestrafung.

A) Einleitungsgedanke: Man tut das Gute oft, um belohnt zu werden, was aber nicht immer geschieht.

B) Abhandlung: Dem Frevel aber folgt ganz sicher seine Bestrafung, wie Uhlands Gedicht „Das Glück von Edenhall“ erkennen läßt.

I. Worin der Frevel besteht oder erkannt wird (Str. 1—7).

1. In den übermütigen Worten des jungen Lords (Str. 1—3).

a) Er verlangt, daß ihm das Glück von Edenhall gebracht wird (Str. 1).

obwohl es von seinen Vätern heilig gehalten wurde und erst dem seidenen Tuche entnommen werden muß (Str. 2).

b) Er befiehlt, es mit Rotwein zu füllen (Str. 3), woraufhin der Greis beim Einschenken zitternd Unheil ahnt (Str. 3).

2. In übermütigen Worten und Handlungen des jungen Lords (Str. 4—7).

a) Er schwingt — mit leichtfertigen Worten — das Glas hin und her, obwohl die Fee die Folgen eines Fallenlassens hineingeschrieben hat (Str. 4).

b) Er stößt — nach höhnnenden Worten — mit dem Glase an (Str. 5), worauf das Glas erst milde, dann laut, zuletzt dröhnend antwortet (Str. 6).

c) Er erprobt — nach spöttisch herausfordernden Worten — das Glas durch nochmaligen kräftigen Prall (Str. 7).

II. Worin die Bestrafung besteht oder erkannt wird (Str. 8—10).

1. In dem Zerspringen des Glases (Str. 8).

2. In dem Untergange des Schlosses (Str. 8).

a) Die Mauern des Gewölbes bersten.

b) Es bricht eine Flamme aus dem Riß.

c) Die Gäste sind zerstreut; der Lord steht plötzlich allein da.

3. In dem Untergange des Lords (Str. 9—10).

a) Der Feind stürmt ein (Str. 9).

b) Der Lord fällt wehrlos von dem Schwerte des Feindes (Str. 9).

c) Sein Leichnam verbrennt (Str. 10).

C) Schlußgedanke: Der frevelhafte Übermut, mit dem manche Menschen ihr Glück auf die Probe stellen, zertrümmert ihr Glück und führt ihren Untergang herbei.

b) Übersicht, für die Wandtafel bestimmt.

## Der Frevel und seine Bestrafung:

A) Gutes und seine Belohnung.

B) Frevel und seine Bestrafung.

## I. Frevel.

### 1. Worte.

- a) Nur her!
- b) Schenk' ein!

### 2. Worte und Handlungen.

- a) Leichtfertigkeit; er schwingt.
- b) Höhnend; er stößt an.
- c) Herausfordernd; er erprobt.

## II. Bestrafung.

### 1. Glas zerprungen.

### 2. Schloß zerstört.

- a) Gewölbe.
- b) Flammen.
- c) Gäste.

### 3. Lord tot.

- a) Sein Feind.
- b) Lord erstochen.
- c) Lord verbrannt.

C) Übermut, Glück versucht und zertrümmert, Untergang.

**Zweite Aufgabe:** Aus Schillers Gedicht „Die Bürgschaft“ ist zu entwickeln, daß der Mut angesichts der Gefahr wächst.

1. Methodischer Gang des Lehrgesprächs: Aus dem Unterrichtsziel, das durch die Aufgabe selbst klar und genügend ausgedrückt ist, werden zunächst die beiden Zielpunkte „Gefahr“ und „Mut“ scharf ins Auge gefaßt und geprüft, ob der Satz: „Angesichts der Gefahr wächst der Mut“ allgemeine Gültigkeit hat. So finden wir einen Einleitungsgedanken.

Dann wird kurz festgestellt, bei wem und wann sich nach dem Gedichte Gefahren einstellten, und ausführlicher die Hauptsache erörtert:

### I. Was den Mörös in Gefahr brachte.

II. Wie ihn sein Mut aus jeder einzelnen errettete, und schließlich gefolgert: Aus dem allen ergibt sich die Richtigkeit des in der Überschrift bezeichneten Gedankens — aber bloß für den Bereich des Gedichtes.

Als Schlußgedanke wird angefügt: Für unser Verhalten im Leben gilt dennoch die Beachtung des Sprichwortes: „Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um.“

Auch bei diesem Gespräche werden die Ergebnisse sofort an der Wandtafel zur Stütze des Gedächtnisses skizziert.

### 2. Bearbeitung der Aufgabe.

#### a) Stoffliche Gliederung des Aufsatzes.

#### Angesichts der Gefahr wächst auch der Mut.

A) Einleitungsgedanke: Zuweilen sinkt uns in der Gefahr der Mut. Wir ergeben uns, weil wir nicht den Mut haben, die Gefahr zu besiegen.

B) Abhandlung: Angesichts der Gefahr wächst auch der Mut, wie Schillers Gedicht „Die Bürgschaft“ erkennen läßt. Dem Mörös stellten sich bei seiner Rückkehr Hindernisse in den Weg, wodurch er in Gefahr geriet, aus der er sich aber durch seinen Mut errettete.

#### I. Was ihn alles in Gefahr brachte.

##### a) In Lebensgefahr.

1. Das Hochwasser: Das ist an sich nicht lebensgefährlich, wohl aber bei den gegebenen Umständen, bei der dringenden

Notwendigkeit, rechtzeitig heimzukehren, obwohl die Überbrückung des Stromes weggerissen war.

2. Eine Räuberbande: Sie hielt ihn auf und wollte ihn ermorden. Diese Gefahr ist größer als die erste.
3. Seine eigene Erschöpfung: Die Körperkraft war ihm geschwunden. Die Gefahr ist also noch ein Stück gewachsen.
- b) In Gefahr, ein Wortbrüchiger zu werden.
4. Die fliehende Zeit: Die Zeit entfloß ihm mit Riesenschritten. Zwei Wanderer, Philostratus und selbst Möros sehen den Freund schon am Kreuze. Nahe daran zu sein, wortbrüchig zu werden, ist für sittlich gute Menschen eine ebenso große Gefahr wie die Lebensgefahr.

II. Wie ihn sein Mut aus jeder einzelnen Gefahr errettete.

a) Aus der Lebensgefahr.

1. Den Kräften der Natur hätte er ausweichen können; aber er besiegte den angeschwollenen Strom, indem er ihn durchschwamm.
2. Der Bosheit der Räuber konnte er nicht entgehen. Dennoch kämpfte er dagegen an und siegte: Mit dem Mute der Verzweiflung entriß er einem der Räuber die Keule und erschlug drei, die anderen ergriffen die Flucht.
3. Aus der dritten Gefahr konnte er nur durch eines Gottes Hilfe errettet werden. In Demut rief er Zeus an, das Gebet verschaffte ihm einen kühlen Labetrunk, der ihm wieder frischen Lebensmut gab.

b) Aus der Gefahr, wortbrüchig zu werden.

4. Er besiegte auch die fliehende Zeit. Angsterfüllt eilte er der Heimat zu und ließ sich nicht beirren und entmutigen durch die Worte anderer. Beschleunigte Eile und der Blick auf sein Ziel halfen ihm auch aus dieser Gefahr.

c) Schlußgedanke: Dies Verhalten des Möros straft das Sprichwort Lügen: „Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um.“ Soweit es angeht, wollen wir dies Wort aber in unserem Leben zur Richtschnur nehmen.

b) Übersicht, für die Wandtafel bestimmt.

Angeichts der Gefahr wächst auch der Mut.

A) Gefahr drückt zuweilen den Mut nieder.

B) Gefahr steigert den Mut. Beweis:

I. Gefahr bringen dem Möros:

|              |    |                                 |                                                    |
|--------------|----|---------------------------------|----------------------------------------------------|
| und<br>zwar: | a) | Lebens-<br>gefahr.              | 1. Hochwasser,<br>2. Räuberbande,<br>3. Ermattung, |
|              | b) | Gefahr<br>des Wort-<br>bruches. | 4. Die fliehende Zeit.                             |

II. Seinen Mut zeigen:

1. Das Schwimmen,
2. Das Totschlagen,
3. Das Beten,
4. Die beschleunigte Eile.

C) Wer sich in Gefahr begibt, kommt er darin um?



# Unterrichtliche Behandlung des Gedichts: Das Schneeglöckchen.

Von Lehrer Th. Richter in Raumburg a. S.

Das Gedicht eignet sich zur Besprechung auf der Mittelstufe.

## I. Vorbereitung.

Ziel: Wir wollen davon sprechen, wer den Frühling verkündigt.  
An welche böse Jahreszeit denken wir auch, wenn wir von der  
Ankunft des schönen Frühlings sprechen? Winter. — Ja, noch  
vor kurzer Zeit bedeckten Schnee und Eis die Straßen, Felder und  
Wiesen, das war für alle Leute eine schlimme Zeit. Wo durftet ihr  
euch nicht lange aufhalten? Im Freien. — Auf welche Spielplätze  
kamet ihr auch nicht? Wiese, Wald. — Wie kamt ihr euch vor,  
da ihr so eingesperrt bleiben mußtet? Gefangen — wie im Bauer,  
wie im Schrank, „Schrein“. — Wann änderte sich das winterliche  
Aussehen der Flur? Als der Schnee wegtaute. — Die Luft ist seit-  
dem vom hellen Sonnenschein angenehm warm. Was habt ihr schon  
auf den Feldern hervorsprießen sehen? Saat. — Auch im Garten be-  
ginnen wieder Pflänzchen zu wachsen. Einige blühen wohl gar aus  
dem Schnee heraus. Welches zuerst? Schneeglöckchen. — Welche  
Jahreszeit ist gewiß nahe, wenn das Schneeglöckchen blüht? Frühling,  
„Lenz“. — Wessen Ankunft meldet uns sein Blühen an? Weil seine  
Blüte wie eine Glocke gestaltet ist, wie darf man deswegen vom Schnee-  
glöckchen sagen? Es läutet den Frühling ein. — Hört nun ein Gedicht,  
das uns erzählt, wie das Schneeglöckchen den Frühling verkündigt.

## II. Darbietung.

Der Lehrer liest das ganze Gedicht vor. Schüler hören ohne  
Buch zu. Darauf Lesen durch Schüler.

### Das Schneeglöckchen.

Von Georg Scheuerlin.

1. Der Lenz will kommen, der Winter ist aus,  
Schneeglöckchen läutet: „Heraus, heraus!  
Heraus, ihr Schläfer in Flur und Heid',  
Es ist nicht länger mehr Schlafenszeit;  
Ihr Säger, hervor aus Feld und Wald,  
Die Blüten erwachen, sie säuseln bald;  
Und wer noch schlummert im Winterhaus —  
Zu Leben und Weben heraus, heraus!
2. So tönt Schneeglöckchen durchs weite Land,  
Da hören's wohl Schläfer allerhand;  
Und es läutet fort bei Tag und Nacht,  
Bis endlich allesamt aufgewacht,  
Und läutet noch immer und schweigt nicht still:  
Ob nicht dein Herz auch erwachen will? —
3. So öffne nun doch den engen Schrein,  
Zieh aus, in die weite Welt hinein,

In das große, duftige Gotteshaus  
Erschwing dich, o Seele, und fleuch hinaus  
Und halte Andacht und stimme erfreut  
In das volle, süße Frühlingsgeläut'! —

Prüfungs- und Orientierungsfragen über den allgemeinen Inhalt, gleichzeitig dem Zwecke der Gliederung dienend:

An wen ergeht der Weckruf des Schneeglöckchens? Sängers und Blumen. — Wen will es auch hinaus in die weite Welt locken? Seele, also uns Menschen.

### III. Vertiefung, Erklärung.

a) 1. Strophe. Lies die 1. Strophe noch einmal!

Gib ihr eine Überschrift! Wie das Schneeglöckchen Blumen und Vögel ruft.

Wer will bei uns Einzug halten? Frühling = Lenz. — Welchen Vorboten sendet er, ihn anzumelden? — Wodurch meldet es ihn an? Läuten. — Warum können wir vom Schneeglöckchen sagen, es läutet? Weil seine Blüte wie eine Glocke gestaltet ist. — Ja, wie ein silbernes Glöckchen sieht es aus. — Wer bringt sein Stielchen zum Schwingen? Wind. — Wer soll seinen Weckruf vernehmen? Die Schläfer in Flur und Heide. — Wer sind sie? Blumen. — Wann hatten die Blumen ihre Schlafenszeit? Winter. — Wen ruft es noch aus der Winterruhe? Sängers in Flur und Wald. — Nenne solche, die während des Winters ihre Pieder ruhen ließen! — Wozu sollen die zeitigen Blüten und Sängers die andern Geschöpfe auffordern? — Hilfsfrage: Was tut ihr, wenn ihr zuerst erwacht, und eure Geschwister schlafen noch? Wecken sie. — Welchen Ruf, welches Wort sagt ihr zu den Langschläfern? Heraus! — So mach't's das Schneeglöckchen auch. Was sollen die Schläfer beginnen? Leben und Weben. — Worin äußert sich das Leben der Blumen und Vöglein? Im Blühen, Dufte und Singen.

Zusammenfassen des Inhalts.

Lehrer schreibt folgende Fragen an. Nach der freien Angabe des Inhalts durch mehrere Kinder — man lasse dabei auch Dialektisches gelten\*) — formuliere der Lehrer den Inhalt.

Wer läutet den Frühling ein?

Wen ruft es aus dem Winterschlaf?

Das Schneeglöckchen läutet den Frühling ein. Es ruft Blumen und Vögel aus dem Winterschlaf.

b) 2. Strophe. Hör die 2. Strophe! Lies sie noch einmal!

Gib ihr eine Überschrift! An wen das Schneeglöckchen sich auch richtet.

Welche Wirkung hat das Läuten, da es ohne Aufhören klingt? Alle Schläfer hören's. — Wann erst will Schneeglöckchen sich zufrieden geben? Wenn allesamt aufgewacht.

An wen richtet Schneeglöckchen seinen Ruf auch? An mein Herz. Hat denn das Herz im Winter auch geschlafen wie die Blumen? Nein. Damit soll etwas Anderes gemeint sein. Denkt an die lange

\*) Vergl. Abhandlung in der Zulinummer: Behandlung der Musterstücke.

Winterszeit mit ihrer Kälte, mit Eis, Schnee, Schmutz. — Das hat man nicht lange gern. — Wie ist man darüber gestimmt? Traurig, ungeduldig. — Wonach hat sich unser Herz lange schon gesehnt? — Jetzt meldet Schneeglöckchen den Frühling an. Wie ist man darüber im Herzen? Froh. — Also, was soll es bedeuten: das Herz soll erwachen? Es soll Freude haben. — Woran? Blumen, Spaziergang, Garten, Feld, Vögel.

Zusammenfassung.

An wen geht sein Ruf auch?

Zu welcher Freude ruft es uns?

Es lockt auch uns Menschen hinaus in Feld und Wald. Wir sollen Freude haben an Blumen und Vögeln.

e) 3. Strophe! Hört die 3. Strophe! Lies sie! Gib ihr eine Überschrift! Wozu das Schneeglöckchen uns ermahnt.

An wen richtet das Glöckchen eine Mahnung? Seele. — An wen sollen wir bei der Frühlingsfreude denken? Gott. — Wo sollen wir ihn auffuchen? In der jungen Welt. — Wieso ist die Welt im Frühling jung? Neue Blätter und Blüten. — Wo sollen wir uns nicht länger einschließen? Im engen Schrein = Stube, Haus. — Was sind wir Gott schuldig dafür, daß er die Welt so schön erneut hat? Dank und Lob. — Mit welchem Hause ist die verjüngte Welt zu vergleichen, da wir in ihr zu Gott beten? Gotteshaus, Kirche. — Wodurch wollen wir dem lieben Gott Dank und Lob bringen? Lied. — Wie ermuntert hierzu das Schneeglöckchen? Stimme erheitert. — Gib an, wie die neue Welt einem Gotteshause gleicht! Schön geschmückt, Glockengeläut, Sängers, Lob Gottes.

Zusammenfassung.

Wozu ermahnt uns das Schneeglöckchen?

Wir denken an den lieben Gott und freuen uns über die schöne Welt.

#### IV. Übung, Verwertung.

Der ganze Inhalt wird geübt, nachdem er an die Wandtafel geschrieben wurde. Er wird abgeschrieben und endlich aus dem Gedächtnis ins Heft eingetragen.

Weitere Verwendung im Deutsch, auch im Gesang:

Kenne mir ein anderes Gedicht, in dem das Erwachen und Wiederkommen der Blumen und Vögel beschrieben wird! „Vögel singen, Blumen blühen.“ „Alles neu macht der Mai.“ „Der Venz ist angekommen.“

Denkt an ein Gedicht, in dem die Welt auch Gottes Wohnung genannt wird? „Wo wohnt der liebe Gott?“

Wir besprachen ein Gedicht und ein Bild, in dem ein Vöglein zum Dank gegen Gott ermahnt, welches? „Wandersmann und Verhe.“

Anwendung in Naturbeschreibung. Der Hinweis auf das Gedicht ist auch hier naheliegend. Dabei mögen die Blumen und zurückkehrenden Sängers als Gottes Kinder betrachtet werden. Sie sind gleichzeitig mahnende Vorbilder für uns zum Dank gegen den Schöpfer.

Der Konzentrationsgedanke führt hiermit — dem Inhalte dieses Gedichts gemäß — unwiderstehlich auf das Ethische, ins Religiöse.

# Rose Blätter.

## I. Feuilleton.

### Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Ziegler.

#### 32. Georg Lang.

Georg Lang wurde am 1. Februar 1836 zu Friedberg in der Wetterau geboren. Da er frühe den Vater durch den Tod verlor, konnte sein sehnlichster Wunsch, sich der bildenden Kunst zu widmen, nicht erfüllt werden; Lang trat deshalb in das Seminar seiner Vaterstadt ein. Im Sommer 1855 kam er an die Stadt- und Realschule zu Michelbach im Odenwalde, an der er mit einer kurzen Unterbrechung durch eine Erziehervorstellung zehn Jahre lang tätig war. Ostern 1865 wurde er an die Musterschule zu Frankfurt a. M. berufen. Bei der späteren Trennung dieser Anstalt in eine Realschule und eine höhere Mädchenschule ging er an die letztere, die Elisabethenschule, über. Im Jahre 1878 wurde er Rektor und leitete zehn Jahre die Dreikönigsschule und dann die Wall Schule bis zu seiner im Jahre 1899 erfolgten Pensionierung.

Er veröffentlichte folgende Werke: Sonnenblicke aus dem Lenz des Lebens. Gedichte. — Hausichwalben. Gedichte. — Deutschland ist mein Vaterland. Gedichte 1889. — O Alpenluft. Gedichte 1891. — Was die Steine reden. Gedichte zu Goethes 150 jährigem Geburtstage. 1899. — Mit Ränzel und Wanderstab. Schülerwanderungen durch deutsches Land. 1900. — Unsere Ferienkolonisten. 3 lustige Bilder aus Schule und Wald. 1901. — Tand für Künstlerhand. Denksprüche über Kunst. 1901. — Erscheine, erster Oberlehrer! Festspiel zum Jubiläum der Musterschule. 1903. — Sucht ihr Freunde? Erlebnisse mit Tieren. 1903.

Die Kinderlieder von Georg Lang nennt Bodenstedt „für die Jugend eine poetische Gabe, deren ich keine bessere kenne“ und Zul. Lohmeyer zählt sie „zu den schönsten, die jemals der deutschen Jugend gesungen wurden“. Das ist wahre Jugendpoesie, und es scheint fast, als habe der Dichter die Gedanken und Stimmungen, welche er verarbeitet, phantasie- und gemütvollen Kindern selbst abgelautet. Mit Recht haben sie in zahlreichen Lesebüchern diesseits und jenseits des Ozeans Aufnahme gefunden. Dasselbe Lob können seine markigen patriotischen Lieder, die den Ereignissen von 1870 und 71 folgen, beanspruchen. Leider sind sie den Lesebuchherausgebern noch nicht so bekannt geworden, wie es zu wünschen wäre. Wie hier, so trifft der Dichter auch in „O Alpenluft“ mit großer Meisterschaft den schlichten, gemüthlichen Ton des unverfälschten Volksliedes, und alles, was man zum Lobe des Volksliedes sagen kann, das gilt auch von den Poesien Georg Langs.

Seiner Jugendliebe ist Georg Lang durch alle die Jahre treu geblieben. Was er auf seinen vielen Reisen durch ganz Deutschland, durch Italien bis nach Sizilien hinab mit den Augen des begeisterten Kunstjägers geschaut hat, das hat er aber, namentlich in den letzten Jahren, in zahlreichen Einzel- und Reihen-vorträgen, in Führungen durch die Gemäldegalerie auch für andere lebendig werden lassen.

Wer Liebe sät, wird Liebe ernten! Die Wahrheit dieses Wortes hat Lang besonders bei der Feier seines 70. Geburtstages am 1. Februar d. J. erfahren. Als ein Nachklang zu dieser wollen auch diese anspruchslosen Zeilen gelten: Möge der Dichter sich noch recht lange eines segneten Lebensabends erfreuen!



# Frühwanderung.

(„D Alpenluft“, S. 1.)

D Alpenluft, o Mattenduft,  
Ihr macht die Seele trunken!  
Dort unten wie in stiller Gruft  
Liegt noch die Welt versunken.

Hier oben aber wogt heran  
Ein Strom von Licht und Farben;  
Der Osten hat sich aufgetan  
Und sprüht in Feuergarben.

Schon streift der erste Strahl die Au,  
Ein Meer von Perlen leuchtet;  
Was Wunder, wenn ein Tropfen Tau  
Auch mir das Auge feuchtet.

## Storch und Rinder.

(„Hausfchwalben“, S. 46.)

Ei, lieber Storch, was suchst du hier,  
Wo bunte Blumen sprießen?  
Du pflückst wohl einen Strauß wie wir,  
Drum kommst du zu den Wiesen!

Ach, liebe Rinder, weit gefehlt!  
Schaut nur nach meinem Häuschen,  
Ob ihr nicht dort vier Störchlein zählt,  
Was nützt mir da ein Sträußchen?

Vom frühen Morgen bis zur Nacht  
Muß ich nach Futter wandern;  
Und hab' ich eines satt gemacht,  
So schreien schon die andern.

Man muß sich wohl den ganzen Tag  
Für seine Kleinen plagen,  
Und wer's von euch nicht glauben mag,  
Soll nur die Eltern fragen.

## Belfort.

(„Deutschland ist mein Vaterland“, S. 43 ff.)

Drei Tag im Fels geritten,  
Marchiert dem Feind entlang,  
Drei Tage warm gestritten,  
Dem Krieger dünkt's nicht lang.

Doch still im Schnee zu lauern,  
Drei Tag zum Kampf bereit  
Und auf den Feind zu lauern,  
Gleicht einer Ewigkeit.

Und die bei Belfort brachen  
Der Welschen Übermacht,  
Die haben in drei Tagen  
Die Ewigkeit durchwacht.

Die haben in drei Nächten  
Gerungen um den Preis  
Mit noch viel stärkern Mächten,  
Mit Hunger, Schnee und Eis.

Die bauten eine Mauer  
Aus eignem Fleisch und Bein,  
In Sturm und Kugelschauer  
Uns Schirm und Schutz zu sein.

Sah't ihr des Meeres Wellen  
In wilder Brandung schon,  
Wie sie am Fels zerschellen,  
Den schäumend sie bedrohn?

So folgte Schlag dem Schlage,  
So stürmten dichte Reih'n  
Drei lange, bange Tage  
Auf unsre Braven ein.

Und immer wieder staute  
Und schlug zurück die Flut,  
Bis es dem Feinde graute  
Vor solchem Heldenmut.

Da schlug die große Stunde  
Der kleinen Schar vom Turm,  
Da flog's von Mund zu Munde:  
Nun gehen wir zum Sturm!

Da haben sie getrieben  
Die Feinde jach zu Tal,  
Zerschroten und zerrieben  
Der Welschen Überzahl. —

Und der sie führt, war Werder,  
Ein Feldherr weit genannt;  
Doch alle waren Wärrer  
Am Tor zum Vaterland.

Und jeder ward erfunden  
Getreu bis in den Tod  
In all den hangen Stunden,  
In all der schweren Not.

Und wenn die Dichter melden  
Dem stolzen Vaterland  
Die besten seiner Helden,  
Dann seid auch ihr genannt.

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Der neue preussische Kultusetat:

#### I. Gesamt-Ausgabe.

##### a) Dauernde Ausgaben.

| Kapitel                                                      | Ausgaben für<br>1905<br>Mark | Ausgaben für<br>1906<br>Mark | Mehr od. wenig.<br>geg. d. Vorjahr<br>Mark |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------|
| 109 Ministerium . . . . .                                    | 1 355 098                    | 1 437 718                    | + 82 620                                   |
| 111 Evang. Ober-Kirchenrat . . . .                           | 204 145                      | 206 345                      | + 2 200                                    |
| 112 Evang. Konsistorien . . . . .                            | 1 541 757                    | 1 566 947                    | + 25 190                                   |
| 113 Evang. Geistliche und Kirchen                            | 1 769 984                    | 2 070 808                    | + 300 824                                  |
| 115 Bistümer und die dazu gehö-<br>rigen Institute . . . . . | 1 256 762                    | 1 666 195                    | + 409 433                                  |
| 116 Kath. Geistliche und Kirchen .                           | 1 383 624                    | 1 386 505                    | + 2 881                                    |
| 116a Altkath. Geistliche und Kirchen                         | 48 000                       | 48 000                       | + —                                        |
| 117 Provinzialhochschulen . . . .                            | 990 816                      | 1 037 612                    | + 46 796                                   |
| 118 Prüfungskommissionen . . . . .                           | 132 153                      | 149 417                      | + 17 264                                   |
| 119 Universitäten . . . . .                                  | 12 259 742                   | 12 682 054                   | + 422 312                                  |
| 120 Höhere Lehranstalten . . . . .                           | 14 396 237                   | 14 583 958                   | + 187 721                                  |
| 121 Elementar-Unterrichtswesen . .                           | 96 118 363                   | 101 108 220                  | + 4 989 857                                |
| 122 Kunst und Wissenschaft . . . .                           | 6 065 926                    | 6 340 286                    | + 274 360                                  |
| 123 Technisches Unterrichtswesen .                           | 3 633 401                    | 3 897 841                    | + 264 440                                  |
| 124 Kultus u. Unterricht gemeinsam                           | 18 686 424                   | 18 729 697                   | + 43 273                                   |
| 125 Medizinalwesen . . . . .                                 | 3 863 792                    | 4 133 639                    | + 269 847                                  |
| 126 Allgemeine Fonds . . . . .                               | 326 431                      | 326 437                      | + 6                                        |
| Summe                                                        | 164 032 655                  | 171 371 679                  | + 7 339 024                                |

##### b) einmalige und außerordentliche Ausgaben.

|                                                        |             |             |   |            |
|--------------------------------------------------------|-------------|-------------|---|------------|
| 2 Geistliche Verwaltung, Mini-<br>sterium . . . . .    | 556 150     | 43 400      | — | 512 750    |
| 3—143 Universitäten . . . . .                          | 4 079 205   | 3 901 367   | — | 177 838    |
| 144—167 Höhere Lehranstalten . . .                     | 1 357 600   | 1 442 760   | + | 85 160     |
| 168—215 Elementarunterrichtswesen                      | 6 246 730   | 9 886 907   | + | 3 640 177  |
| 216—258 Kunst- u. wissenschaftl. Zwecke                | 5 143 000   | 5 731 450   | + | 588 450    |
| 259—291 Technisches Unterrichtswesen                   | 2 464 300   | 2 004 880   | — | 459 420    |
| 292—293 Kultus und Unterricht ge-<br>meinsam . . . . . | 500 000     | 1 000 000   | + | 500 000    |
| 294—303 Medizinalwesen . . . . .                       | 683 860     | 506 800     | — | 177 060    |
| 304 Allgemeines . . . . .                              | —           | 38 500      | — | 38 500     |
| Summe                                                  | 21 030 845  | 24 556 064  | + | 3 525 219  |
| Summe sämtlicher Ausgaben                              | 185 063 500 | 195 927 743 |   | 10 864 243 |

## II. Dauernde Ausgaben für das Elementarunterrichtswesen (Kap. 121).

| Titel                                                                                   | Ausgaben für<br>1905<br>Mark | Ausgaben für<br>1906<br>Mark | Mehr od. wenig.<br>geg. d. Vorjahr<br>Mark |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------|
| 1—8 Schullehrer- und Lehrerinnen-Seminare . . . . .                                     | 8 637 895                    | 8 923 289                    | + 285 394                                  |
| 9—14 Präparandenanstalten . . . . .                                                     | 1 501 484                    | 1 640 520                    | + 139 036                                  |
| 15 Dispositionsfonds zur Förderung des Seminar-Präparandenwesens . . . . .              | 541 435                      | 590 122                      | + 48 687                                   |
| 16—16b Unterstützung für Seminar- und Präparandenlehrer, Taubstummenlehrer usw. . . . . | 51 800                       | 54 800                       | + 3 000                                    |
| 17—22 Turnlehrerbildungswesen . . . . .                                                 | 158 930                      | 172 630                      | + 13 700                                   |
| 23—31 Schulaufsicht . . . . .                                                           | 3 738 640                    | 3 840 300                    | + 101 660                                  |
| 31a—31b Höhere Mädchenschulen . . . . .                                                 | 395 900                      | 405 900                      | + 10 000                                   |
| 32—42 Elementarschulwesen . . . . .                                                     | 80 454 556                   | 84 828 132                   | + 4 373 576                                |
| 42a—40 Dispositionsfonds . . . . .                                                      | 368 500                      | 368 500                      | —                                          |
| 44 Lehrersterbekaffen . . . . .                                                         | 14 000                       | 14 000                       | —                                          |
| 45—46 Taubstummen- u. Blindenwesen . . . . .                                            | 128 776                      | 142 905                      | + 14 129                                   |
| 47 Waisenhäuser und and. Wohltätigkeitsanstalten . . . . .                              | 126 446                      | 127 122                      | + 676                                      |
| Summe                                                                                   | 96 118 362                   | 101 108 220                  | + 4 989 858                                |

## III. Dauernde Ausgaben für das Volksschulwesen im besonderen.

(Kap. 121, Tit. 32—42.)

| Titel                                                                                                                                                                                                                                 | Ausgaben für<br>1905<br>Mark | Ausgaben für<br>1906<br>Mark | Mehr od. wenig.<br>geg. d. Vorjahr<br>Mark |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------|
| 32 Allgemeine Erleichterung der Volksschullasten . . . . .                                                                                                                                                                            | 28 760 000                   | 29 060 000                   | + 300 000                                  |
| 33 Besoldungen und Zuschüsse für Lehrer und Lehrerinnen, sowie für Schulen aus besonderen rechtlichen Verpflichtungen . . . . .                                                                                                       | 492 927                      | 491 502                      | — 1 425                                    |
| 34 Zu Beihilfen an Schulverbände wegen Unvermögens für die laufenden Ausgaben der Schulverwaltung . . . . .                                                                                                                           | 13 934 687                   | 17 172 305                   | + 3 237 618                                |
| 35 Alterszulagen . . . . .                                                                                                                                                                                                            | 23 670 000                   | 23 890 000                   | + 220 000                                  |
| 35a Persönliche Zulagen und Unterstützungen f. Lehrer u. Lehrerinnen . . . . .                                                                                                                                                        | 625 173                      | 625 173                      | —                                          |
| 35b Zu Beihilfen f. Kreiskonferenzen . . . . .                                                                                                                                                                                        | 302 500                      | 302 500                      | —                                          |
| 36 Errichtung neuer Stellen . . . . .                                                                                                                                                                                                 | 590 304                      | 522 686                      | — 67 61                                    |
| 37 Zu widerruflichen Zulagen an im Dienste befindliche und pensionierte Volksschullehrer und Lehrerinnen in Posen und den gemischtsprachlichen Kreisen Westpreußens zur besonderen Förderung des deutschen Volksschulwesens . . . . . | 1 120 000                    | 1 150 000                    | + 30 000                                   |
| 37a Renumerationen behufs besonderer Förderung des deutschen Schulwesens in den polnischen Bezirken . . . . .                                                                                                                         | 550 000                      | 550 000                      | —                                          |
| 38 Zur Unterstützung von Schulverbänden wegen Unvermögens bei Elementarschulbauten . . . . .                                                                                                                                          | 1 050 000                    | 1 050 000                    | —                                          |

|     | Titel                                                                                                                                                                | Ausgaben für<br>1905<br>Mark | Ausgaben für<br>1906<br>Mark | Mehr od. wenig.<br>geg. d. Vorjahr<br>Mark |           |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------|-----------|
| 39  | Pensionen . . . . .                                                                                                                                                  | 5 640 000                    | 5 740 000                    | +                                          | 100 000   |
| 40  | Unterstützungen für Emeriten .                                                                                                                                       | 808 000                      | 808 000                      |                                            | —         |
| 41  | Witwen- und Waisengelder für<br>die Hinterbliebenen der Lehrer<br>an öffentlichen Volksschulen und<br>der Mitglieder der Elementar-<br>lehrerwitwen und Waisenkassen | 2 302 000                    | 2 757 000                    | +                                          | 455 000   |
| 41a | Witwen und Waisen von vor<br>dem 1. April 1900 verstorbenen<br>Volksschullehrern . . . . .                                                                           | 300 000                      | 400 000                      | +                                          | 100 000   |
| 42  | Zur Unterstützung für Witwen<br>u. Waisen von Elementarlehrern                                                                                                       | 308 965                      | 308 965                      |                                            | —         |
|     | Summe                                                                                                                                                                | 80 454 556                   | 84 828 131                   |                                            | 4 373 575 |

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Pedanterie in der Schule. „Die größte Feindin der Freude an der Schule ist die Pedanterie. Leider ist sie nicht eine Spezies, sondern eine Gattung, ja ein Rattenkönig von Untugenden, ein proteusähnliches Unkraut. Sie ist ebenso häufig bei Lehrern wie bei Lehrerinnen. Der Pedant ist ordentlich; aber er übt die Ordnung so peinlich, daß er vor lauter Staubwischen nicht zum Arbeiten kommt, daß er sich am Ordnen des eigenen und über den fremden Anzug so sehr aufhält, daß alle anderen Arbeiten darüber in den Hintergrund treten, ja alle anderen Erwägungen im Keime erstickt werden. Der Pedant achtet auf das Kleine und Kleinste, oft nicht mit Unrecht; aber das nimmt ihn leider derart in Anspruch, daß er den Blick für das Große und die Weite verliert; er wird kleinlich, kurzfristig, täpferlich, eng, schenkklappenträgerhaft. Er ist sorgsam in seiner Vorbereitung, gewissenhaft in seiner Darbietung, aber er ist auch unfehlbar in seiner Einbildung, unbarmherzig in der Forderung, alles gerade so vom Schüler zu verlangen, wie er es vorgetragen hat, und die am höchsten zu stellen, die am besten nachschreiben, auswendiglernen, wiederläuten können; seine Wonne ist, Schüler zu erziehen, die auf seine Worte schwören, und seine Strafe, daß seine Schüler auf seine Worte zu schwören bereit sind oder scheinen, nur, um ihn zufriedenzustellen und sich eine gute Zensur zu sichern. Pedanten kennen nur eine, ihre, die allein seligmachende Methode, und ihr Maß aller Dinge ist ihr eigenes Ich. Pedanten in leitender Stellung sind das Kreuz der Untergebenen, der Tod der Arbeitsfreude, die Folterkammer für die größte Treue und Gewissenhaftigkeit. Pedanten in untergeordneter Stellung sind die Qual ihrer Vorgesetzten, die neben der voll anzuerkennenden Pflichttreue unter den Folgen der Kleinlichkeit leiden und andere leiden sehen, und ihrer Schüler; denn bei ihnen weicht der Freudengeist aus der Klasse, wenn sie eintreten, und die Noten im Notizbuch stürzen übereinander oder die Tadelsucht des vergrämen Lehrers überstürzt die Strafen und entzieht der ganzen Oberklasse wegen eines Fettsflecks, den eine zu Boden gefallene Butterscheibe hinterlassen hat, die Freiheit, während der Pause auf dem Schulhof sich zu erholen, auf eine ganze Woche, oder sie greift zum ‚aufmunternden‘ Stocke. Wer aber um einer Kleinigkeit willen große Strafen verhängt im Aussperren, verdient eingesperrt zu werden; und wer den Stock für das Lehrmittel ansieht, ‚ohne den er nichts tun kann‘, der verdient in den Stock gespannt zu werden. O über die Pedanten! So lange Pedanten regieren, herrscht in der unter ihnen stehenden Gemeinschaft der Geist der Furcht, des sklavischen Gehorsams und der Unfreiheit, und auf solchem Boden wächst keine Freude an der Schule. Es ist aber merkwürdig genug: Niemand gibt zu, Pedant zu sein, auch der ärgste nicht. Jeder sieht die Pedanterie an andern, nicht an sich. Und deshalb ist das Unkraut so schwer auszu-  
rotten.“  
(Haus und Schule.)



Überschätzung des Lehrverfahrens. Mit dem Intellektualismus Hand in Hand geht die Überschätzung des Lehrverfahrens, die naturgemäß immer mehr zunimmt, je loser die persönlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern werden. Gestützt wird sie durch die der Herbart-Zillerschen Didaktik zugrunde liegende Theorie, nach der die Erkenntnis aus dem psychologischen Mechanismus der „Formalstufen“ unmittelbar hervorgeht. Schuld dieser Überschätzung ist es, daß die Zahl der Handbücher, die den Lehrstoff bis ins einzelne methodisiert enthalten, von Jahr zu Jahr zunimmt, und daß das Lehrverfahren bis ins einzelne hinein der Gegenstand amtlicher Vorschriften wird, so daß es gar nicht ausbleiben kann, daß allmählich an die Stelle des freien unterrichtlichen Verkehrs zwischen Lehrer und Schülern die Schablone tritt, und daß das Persönliche als Bildungsfaktor völlig ausgeschaltet wird.

Daß die Schablone einem bürokratischen Schulregiment entgegentrifft, ist richtig, nicht minder aber auch, daß sie weder lebensbildend wirkt, wie das die Aufgabe eines pädagogischen Unterrichts sein soll, noch daß sie imstande ist, die Vernunft bei den Schülern und die Lechrlust bei den Lehrern anzuregen. Schulpedanten und Schulbureakraten mögen an ihr Freude haben und Genüge finden — ein echter Lehrer, der auch Erzieher sein will, empfindet sie instinktiv als ein Fremdes, das sich störend zwischen ihn und den Schüler drängt.

Man verstehe mich nicht falsch. Die Methode hat ihr Recht. Der Erzieher muß den Weg kennen, auf dem die Erkenntnis im Geiste des Zöglings sich bildet, und er muß verstehen, ihn auf diesen Weg zu leiten. Aber er muß sich auch vor dem Aberglauben hüten, daß die Erkenntnis, um die es sich handelt, schon dadurch zum geistigen Eigentum des Schülers wird, daß man diesen Weg überhaupt führt. Die Erkenntnis wird nur dann zur Lebensmacht, wenn sie durch Selbsterwerb gewonnen ist. Die Selbsttätigkeit ist aber freie Willensbeteiligung und niemals das unmittelbare Resultat der Methode. Der Lehrer soll sie anregen. Dazu befähigt aber keine Methodenkunst. Nur der Erzieher wird dazu imstande sein, der mit seinem Zögling in geistiger, d. h. vor allem in Willensgemeinschaft lebt. In dieser Richtung bewegen sich die Reformideen der „Sozialpädagogik“, von denen auf diesen Blättern von ihrem Anfang an genug die Rede war.

(Rißmann in der „Deutschen Schule“.)

Zum heutigen Stand der Schulbankfrage. Seit dem ersten internationalen Kongreß für Schulhygiene zu Nürnberg 1904 werden in der schulhygienischen wie allgemein pädagogischen Presse vielfach Anforderungen als „generell“ erhoben und vertreten, denen man bei näherer Prüfung das Prädikat „allgemeingültig“ nicht geben kann. Es ist vor allem zu konstatieren, daß viele dieser Forderungen in direktem Widerspruch stehen zu den vorzüglichsten großen Werken unserer bedeutendsten Schulhygieniker. Wer in den grundlegenden Werken von Burgerstein, Eulenberg-Vach, Schmid-Monnard oder Wehmer nachsehen und die im folgenden besprochenen Forderungen dabei nachprüfen will, wird dieses Urteil bestätigt finden. Jedem objektiven Beurteiler werden aber die Forderungen dieser Gelehrten mehr gelten als die bei einem großen Kongreß erstellten Richtpunkte, die, unter den Zufälligkeiten der Versammlungsarbeit leidend, nicht im entferntesten an die in langjähriger, mühevoller Forscherarbeit erstellten Resultate im Werte herankönnen.

Vor allem ist die Forderung der Unbeweglichkeit aller Teile unhaltbar. Bei den alten Konstruktionen, bei denen die Schüler Gefahr liefen sich zu klemmen oder sonst zu verletzen, bei denen man ferner unter der Verursachung von Geräusch viel zu leiden hatte, wäre diese Forderung ja verständlich gewesen. Bei unseren vorzüglichsten Modellen mit aufklappbarem Tisch und Pendelsitz, wie z. B. von der ersten Frankenthaler Schulbankfabrik Lüdrow (Frankenthal, Rheinpfalz) hergestellt werden, Unbeweglichkeit zu fordern, ist unvernünftig. Bei den neueren genannten Bänken ist jede Verletzung ausgeschlossen, da weder beim Zurücklegen des Sitzes zum Aufstehen noch beim Witherabnehmen zum Niedersitzen die Hände benötigt werden. Das sich Streckende bezw. beugende Bein verrichtet diese Arbeit von selbst. Und für die Geräuschlosigkeit sorgt eine sinnreiche patentierte Einrichtung, die dauernd vorzüglich funktioniert. Bedenkt man, daß der bewegliche

Sie eben doch die einfachste Lösung der Frage ist, wie sich der Schüler auf Anruf rasch erheben kann, und daß mit dem guten Bendelsitz die hygienisch sehr bedeutsame Auswechslung von Minus- und Plusdistanz auf die einfachste Weise zweckmäßig ermöglicht wird, so würde man besser tun, generell den Bendelsitz zu fordern, als ihn allgemein ausschließen zu wollen. Weiter muß die Forderung des gerillten Fußbrettes auf Widerspruch stoßen. Macht man dasselbe aus Hartholz, so ist es die Ursache sehr großen Geräusches beim Ein- und Ausreten der Schüler; macht man es aus Weichholz, so sind die Rillen bald abgetreten und die Staubaufwirbelung, die man durch das Fußbrett vermeiden wollte, geschieht wieder. Geradezu erschreckend ist die generelle Forderung der Einzellehne. Wer ruhig überlegt, daß bei derselben das Kind beim geringsten Ausweichen nach links oder rechts die korrekte Unterstützung verliert, infolgedessen immer ganz genau auf einem Plätzchen sitzen bleiben müßte, wird die Einzellehne als eine der größten Entgleisungen einschätzen, die den Theoretikern in der Schulbankfrage zukommt. Auch die Forderung der Vollehne ist fraglicher Natur, da der bei durchbrochener Lehne offene Teil zwischen Gesäß und Kreuzwirbel zweckmäßig ist hinsichtlich der individuellen Anpassung der Bank für den Schüler und da er Raum schafft für die Kleiderbäuschen, die namentlich bei den Mädchen nicht zu vermeiden sind. Ganz besonders muß aber noch der Verteidigung der festen Typen gegenüber den verstellbaren Bänken entgegengetreten werden. Ich habe gerade diese Frage sehr eingehend bearbeitet und mit dem Ergebnis der Messung von 3167 Kindern in Münchener Volksschulen belegt in meiner Broschüre „Zur Orientierung über die Grundfragen der Schulbankkonstruktion“ (Heft 2 meiner „Pädag. Zeitfragen“, München, Lentner-Stahl, 1905). Aus diesen Messungen ging hervor, daß es unmöglich ist, mit festen Bänken die entsprechende Zahl von notwendigen Größen bereit zu stellen. Will man nun auch aus finanziellen Erwägungen die Schule nicht ausschließlich mit verstellbaren Bänken einrichten, so wird man doch den in der erwähnten Arbeit angegebenen Ausweg beschreiten und zu einer größeren Zahl von festen Typen noch mehrere verstellbare Bänke bringen, so daß mit letzteren das Größenbedürfnis immer ausgeglichen werden kann. Wir sehen, die „generellen“ Forderungen verlieren bei näherem Zusehen ihre Allgemeingültigkeit. An den Lehrern ist es nun in erster Linie, bei der Neubeschaffung von Bänken darauf acht zu haben, daß nicht Einseitigkeiten und Mängel Verbreitung finden, die in der Schulbankfrage eher rückwärts als vorwärts führen. Mögen die Lehrer dabei das ernste Wort Krebschmars bedenken: „Jeder Fehler in der Konstruktion der Subsellien verewigt sich im werdenden Menschen.“

F. Weigl.

Königsberg, den 1. April 1905.

Unter den vielen Umarbeitungen und neuen Arbeiten, die durch die neuen Bestimmungen über den Seminarunterricht auf dem Gebiete der Pädagogik hervorgerufen sind, nimmt Dr. Heilmanns Handbuch der Pädagogik eine hervorragende Stellung ein. Es sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen, das es sich sowohl in pädagogischen als didaktischen Fragen, in der Literatur- und Lehrmitteltunde als ein vorzügliches Berater und Führer erweist, der so leicht niemanden im Stiche läßt. Der Inhalt berücksichtigt alle Fortschritte der Wissenschaft bis in die neueste Zeit hinein; seine Anschaffung dürfte sich daher auch für die älteren Kollegen empfehlen, welche gerade diese kennen lernen wollen, sie werden, je weiter sie kommen, um so mehr gefesselt und im höchsten Maße befriedigt werden, was ich aus eigener Erfahrung versichern kann. Alle drei Teile sind in reiner, klarer und anziehender Sprache geschrieben, welche den Leser reizt und fesselt, der Inhalt gibt trotz der Kürze bestimmten und genügenden Aufschluß, die Darstellungswiese hat die besondere Eigenschaft, daß sie zum weiteren Studium herausfordert.

Dr. Heilmann, Herbartianer, beginnt sein Werk mit der Lehre der Psychologie und gründet diese auf die Physiologie: das Nervensystem wird ebenso anschaulich als das Sinnesystem beschrieben und durch vorzügliche Zeichnungen, den Werken von Wundt, Ebbinghaus und Rauber entnommen, erläutert. Selbst die schwierigeren Stücke werden durch die überaus klare Gliederung des Stoffes begreiflich gemacht, und Trockenheit wird durch glücklich angebrachte

Bitate vermieden. Sehr wertvoll ist für den Lehrer der Hinweis auf die diätetische Behandlung des Nervensystems und der Sinnesorgane, womit dieser Abschnitt schließt. Nachdem so auf 35 Seiten eine feste physiologische Grundlage gegeben ist, folgt die Darstellung des Vorstellungslebens, welche wiederum durch Zeichnungen reichlich unterstützt wird.

Die übersichtliche und verständige Gliederung des reichen Stoffes macht die Aneignung sehr leicht; ist Klarheit einer Vorstellung oder einer Vorstellungsverbindung gewonnen, so wird ihre Bedeutung im allgemeinen hervorgehoben, und ihre Anwendung auf Erziehung und Unterricht geneigt.

Auf den folgenden zwanzig Seiten wird das Gefühlsleben behandelt. Die Sprache in diesem Abschnitt ist bewegter, eindringlicher, oft durch Beispiele und Ausführungen von Versen belebt. Phantasie und Nachdenken werden durch kurze Hinweise auf Vergleiche und Betrachtungen von bedeutenden Persönlichkeiten aus der Welt- und Heiligen-Geschichte herausgefordert, so daß es ein wahrer Genuß ist, diesen Abschnitt zu lesen.

Vorzüglich hat der Verfasser es dem Leser dargelegt, wie aus dem dunkeln Triebe, durch das Begehren hindurch, indem die Erziehung es im rechten Maße befriedigt, alles Böse fernhält, möglichst viele sittliche und edle Vorstellungen wahrhaft und viele gute Gewohnheiten beibringt, anderseits die Leidenschaften streng überwacht und die Kinder vor dem Umgange mit leidenschaftlichen Menschen bewahrt, sie befähigt, aus dem Verworrenen Begehren zu einem bestimmten Willen und eben solchem Handeln zu gelangen.

Abschließendes und eine ausreichende Angabe der Literatur, die sehr sorgfältig ausgewählt ist, geben dem, der in irgendeinem der besprochenen Gebiete weiter arbeiten will, die Auskunft über die gediegensten Werke, welche das Studium zu fördern geeignet sind. Der durch die Aneignung der im Buche niedergelegten Wissensschätze gewonnene Grund erleichtert rüstige und lohnende Arbeit.

Abichtlich ist dieser Teil in einer wesentlich erweiterten Form dargestellt worden, um dem Leser ein deutlicheres Bild Heilmannscher Knappheit, Klarheit und Gründlichkeit zu geben, dieselben Vorzüge hat auch die allgemeine Unterrichtslehre und Erziehungslehre. Vorzüglich ist alles, was der Verfasser über die Zucht und den pädagogischen Takt sagt.

Der zweite Teil (Methodik) enthält fünf Stützen und einen mit Bildern versehenen Anhang über Lehrmittel.

In jedem einzelnen Fach beginnt die Arbeit mit einer knappen Darlegung der Geschichte der Methodik des betreffenden Faches, aus welcher jeder ersieht, wie die heute geltende Methode entstanden ist, das Lehrverfahren wird bestimmt gegeben, häufig durch Lehrplan und Probelectionen erläutert. Ausreichende Literatur und Lehrmittelanzeige schließen. In der fünften Ausgabe ist auch bereits der Unterricht in der französischen und englischen Sprache berücksichtigt; bei einer Neubearbeitung würde es wünschenswert sein, wenn die von den Seminarzöglingen erlernte Phonetik mehr für die Aneignung einer guten Aussprache, benutzt und die Winke des Dr. Hasberg darüber den Seminaristen bekannt würden.

Der dritte Teil, die Geschichte der Pädagogik, schließt das Handbuch auf glänzende Weise ab. Man sieht und fühlt, daß der Verfasser eine seltene Herrschaft über den Stoff besitzt, denn überall gibt er nur das Wesentliche, Charakteristische; wenn auch meist Lebensbeschreibungen gegeben werden, da ja das Buch hauptsächlich dem Seminarunterricht dienen soll, so ist doch alles Anekdotenhafte ferngehalten und nur die Lebensereignisse sind erwähnt, welche bestimmt auf die Richtung des betreffenden Pädagogen einwirkten. Seine Taten und die Fortschritte, welche dadurch erreicht wurden, werden lebendig erzählt. Die Gedanken und die Grundsätze, welche ihn leiteten, werden scharf gegliedert und meist mit seinen eigenen Worten aus den Schriften wiedergegeben, so daß man wirklich glaubt eine Quellschrift zu lesen. Innerhalb der einzelnen Beschreibungen macht die Gliederung des vorzüglich ausgewählten Stoffes ihn so durchsichtig, daß er leicht eingeprägt werden kann. Der Stil ist belehrend, kurz, gedrängt, nirgends



troden, frei von Sprachfehlern, so daß das Buch auch hierin als Muster gelten kann.

Der Ausbau der Volksschule, wie er sich unter dem Einflusse einzelner Männer wie Pestalozzi, Harnisch u. a., von Dichtern und Philosophen im 19. Jahrhundert entwickelt hat, ist trefflich geschrieben. Endlich wird auch dankbar zurückgeblidt auf die Verdienste, welche die Hohenzollern des 19. Jahrhunderts sich um die Förderung der preussischen Volksschule erworben haben, so daß ein warmes Gefühl der Dankbarkeit und Verehrung für unser Königs- und Kaiserhaus, Liebe zum schönen Vaterlande und feste Hoffnung uns durchdringt, daß auch fernerhin Erziehung und Unterricht, wie die Jahrhunderte hindurch, allen zum Segen und Wohle, unser Volk zu deutschen, sittlichen und christlichen Charakteren heranbilden werden.

Das Studium dieses Werkes kann allen, welche sich in der Pädagogik unterrichten wollen, empfohlen werden, besonders aber den Lehrern höherer und niederer Schulen und den Kandidaten des Predigamtcs. Eduard Häbner.

### III. Büchertisch.

#### 1. Besprechungen.

**Meyers Großes Konversations-Lexikon.** Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mehr als 148 000 Artikel und Verweisungen auf über 18 240 Seiten Text mit mehr als 11 000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf über 1400 Illustrations tafeln (darunter etwa 190 Farbendrucktafeln und 300 selbständigen Kartenbeilagen) sowie 130 Textbeilagen. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark oder in Prachtband zu je 12 Mark. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

Wenn ein neuer Band von Meyers Großem Konversations-Lexikon erscheint, gibt es immer etwas Angenehmes zu berichten, denn jeder bringt eine für den Fachmann wie für den Laien gleich anregende Quelle des erschöpfenden Wissens. So ist auch der XI. Band mit Freunden und Genußgattung zu begrüßen. Textlich und in der illustrativen Ausstattung reiht er sich würdig an seine Vorgänger an. Wiederum sind es eine Reihe Sonderartikel, teilweise mit vorzüglichen Karten versehen, die als Monographien sehr dem Studium empfohlen werden. Namentlich die Artikel über „Korea“ und „Kongostaat“ führen uns in Gebiete, über die in unsern landläufigen Lehrmitteln noch sehr spärliche Daten zu finden sind, die aber in der expansiven Richtung europäischer Politik mehr Beachtung verdienen. Auch der Artikel „Kleinasien“ wird für die Orientierung über die Verhältnisse des Landes, das die von Deutschland gegründete Anatolische Bahn durchzieht, vielfach benutzt werden, während der Artikel „Kolonien“ mit seinen trefflichen Karten von der Expansion der europäischen Mächte im Ausland eine ausgezeichnete Übersicht gibt. In der „Kunst der Naturvölker“ wird der Leser über die eigenartigen Anfangsstufen der heutigen Kunstentwicklung unterrichtet, und in den „Kunstdenkmälern in Deutschland“ findet er eine Übersicht über die von deutschen Bundesstaaten vorgenommene Inventarisierung der unter behördlichen Schutz gestellten Kunstwerke Deutschlands. Aus den theologischen und kirchengeschichtlichen Artikeln sind hervorzuheben: „Kirche“, „Kirchenpolitit“, „Kloster“, „Kultus“, aus der literar-historischen die Artikel „Klassiker“, „Kleinrussische Sprache und Literatur“, „Komödie“ sowie die trefflichen Biographien Kleists, Klopstocks, Körners und Kobergucs. — Von den neuen Tafeln (der Band faßt insgesamt 70 Tafeln und Karten, darunter 21 neu!) sei hervorgehoben die höchst interessante farbige Darstellung der flüssigen Kristalle, die beiden Kunstdrucktafeln „Kometen“, die Holzschnittblätter „Deutsche Klassiker des 18. und 19. Jahrhunderts“ sowie die instruktiven Blätter über „Krankenhäuser“ und „Krankenpflege“, die zwei Karten „Kolonien“ und die Städtepläne von Krefeld und Koblenz.



**Geleitsbüchlein für entlassene Schüler** von Aug. Leja. Halle a. S. Buchhandlung des Waisenhauses. Preis 20 Pf., bei portofreier Zusendung 23 Pf.

Eine geschickte Zusammenstellung von beherzigenswerten Aussprüchen und Sinnsprüchen, unter Quellenangabe. Es ist ein Büchlein, dem so recht eine sehr große Verbreitung zu wünschen ist, es ist berufen viel Segen zu stiften.

B.

**Das chemische Praktikum** von Dr. phil. Deunert.

Das Schriftchen ist eine meisterhafte Zusammenstellung von chemischen Versuchen. Verfasser befolgt das Prinzip, den Schüler durch eignes Experimentieren zum Beobachten anzuleiten, weshalb die Versuche, die mit geringen Mitteln ausgeführt werden können, nur andeutungsweise gegeben sind. Die Resultate findet der Schüler selbst und schreibt sie auf mitgebundenes Schreibpapier. Das Büchlein ist auch zum Selbststudium zu empfehlen.

P. B-h.

**Die Nibelungen Sage.** In der Sprache der Zehnjährigen erzählt von Helene Otto. 1. Band. Siegfrieds Sage. 2. Band. Hildebrands Sage. Preis jedes Bandes gebunden M. 2,35. Leipzig, Verlag von R. G. Th. Scheffer.

Die Sprache ist einerseits möglichst einfach, sodann entspricht sie aber auch den modernen Formen. Wie Helene Otto erzählt, wird wirklich in den Familien Gebildeter von 10 jährigen Kindern gesprochen; darum wird das Buch in der deutschen Familie sich als Hausfreund einbürgern.

Falcke.

**Lehrbuch der Naturgeschichte** von Prof. Dr. W. Dels. Erster Teil. Der Mensch und das Tierreich. Preis gebunden 5 M. Mit 523 zum Teil farbigen Abbildungen und mit 9 besonderen farbigen Tafeln. Verlagsbuchhandlung von Friedrich Vieweg & Sohn in Braunschweig.

Die äußere Ausstattung entspricht dem inneren Werte des Werkes. Beides ist vorzüglich zu nennen. Der Inhalt steht auf der Höhe der Forschung. Jeder Schüler von Quarta an wird das Werk sehr gut gebrauchen können. Wir wünschen ihm eine weite Verbreitung.

Falcke.

**Die Geschichte deutschen Volks- und Kulturlebens, in abgerundeten Zeitbildern** dargestellt von Rudolf Leite. Preis geb. 6 M., in hocheleg. Halbfranzband M. 7,50. Verlag von Karl Hirsch, Konstanz i. B.

Das Buch kann im wahrsten Sinne des Wortes ein Volksbuch genannt werden. — Die Sprache ist edel und volkstümlich, in allen Teilen der Geschichte wird das äußere politische und das innere geistige Leben des deutschen Volkes klar herausgehoben. Höhenpunkte des Kulturlebens sind besonders eingehend behandelt worden. Die Ausstattung des Buches (ca. 800 Seiten Text mit über 300 Text-Illustrationen, 80 ganzseitigen Kunstdruckbeilagen und vielen Facsimiles usw.) ist eine sehr gute; darum wird das Werk als hochwillkommenes Geschenk sich erweisen.

Falcke.

## 2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Leipzig und Berlin, Verlag des Bibliographischen Instituts.  
**Meyers Historisch-Geographischer Kalender für 1906.** Preis 2 M.

Essen, Verlag von G. D. Baedeker. Linnarz, **Chorgesänge** für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare. Preis 1. Band: geistliche Lieder 1 M. 2. Band: weltliche Lieder M. 1,20

Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner. Heinrich Wolschaft. **Naturstudien im Hause.** Ein Buch für die Jugend. Dr. Karl Kraepelin. Preis geb. M. 3,20.

Derselbe. **Zur Erdkunde.** Von Felix Lampe. Preis geb. M. 1,20.

Derselbe. **Vom Hilfsschulwesen.** Von Dr. B. Maennel. Preis geb. M. 1,25.

Berlin SW., Buchhandlung von Georg Nauke. **Deutsche Jugend.** XXII. Jahrgang, geleitet von Franz Rudolf, Bürgerschuldirektor, Preis des Jahrgangs 4 M.

München, Allgemeine Verlagsgesellschaft m. b. H. **Die Warte.** Monatsschrift für Literatur und Kunst. Herausgeber Dr. Jos. Popp. Vierteljahr 3 Hefte. 2 M.

Großenhain und Leipzig, Verlag von Baumert und Ronge. Bogt: **Zur deutschen Rechtschreibung.** Preis 55 Pf.

Freiburg im Breisgau, Herder'sche Verlags-Buchhandlung. **Rechenbuch für die unteren Klassen höherer Lehranstalten.** Bearbeitet von Peter Knab. Preis M. 2,50, geb. 3 M.

Derselbe. **Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Von Prof. Wilhelm Bäg. 18. Auflage, neu bearbeitet von Dr. Ludwig Neumann, Professor. 3 M., geb. M. 3,60.

Oldenburg, Druck und Verlag von Gerhard Stalling. Chr. Harms, Professor, **Rechenbuch für die Vorschule.** 1. Heft, 13. Auflage. 2. Heft, 15. Auflage.

## IV. Briefkasten.

**E. R. Gr. B.** 1. Als Spezialstudium im Deutsch genügen Hebbels Tragödien. — 2. Außer H. W. Werner, „Hebbels Leben und Wirken“ und E. A. Georgy, „Die Tragödien Hebbels nach ihrem Ideeninhalt“, empfehle ich Ihnen: 1. Johannes Krumm, Friedrich Hebbel, Der Genius, Die künstlerische Persönlichkeit, Drama und Tragödie. Jena 1899. — 2. Welche Dichter der Zeit vor Hebbel und nach Hebbel beim Studium Hebbels in Betracht kommen, ist zu erkennen nach: 1. J. Collin, Die Weltanschauung der Romantiker und Friedrich Hebbel (Grenzboten, 18. Jan. und 1. Febr. 1898) — 2. Wilhelm Wägold, Hebbel und die Philosophie seiner Zeit. 1903. Dissertation. — Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit mit besonderer Beziehung auf Herbart und Loge genügt. Zum Studium der Methodik aller Fächer empfehle ich Ihnen Dr. Heilmann oder Rude.

**J. D.** Als Spezialwerk empfehle ich für Deutsch, Dr. Weise, Unsere Muttersprache. Sie können das ganze Werk oder einen Teil desselben durcharbeiten: Vielleicht: Die Geschichte der deutschen Sprache. Gesetze des Lautwandels. Gesetze der Wortbiegung. Wortbildung der deutschen Sprache. Reichtum des heimischen Wortschatzes und Bedeutungswandel der deutschen Sprache.

**R. G.** Zum Studium und zur Fortbildung empfehle ich Ihnen Richard Busch, Kirchengeschichte. Leipzig, Verlag der Dürsch'schen Buchhandlung.

**N. P.** Gesundheitsregeln für die Schuljugend sind gut zusammengestellt in Möller's Bibliothek für Gesundheitspflege. Heft 29. Preis 20 Pf. Berlin, Verlag von Wilhelm Möller, Prinzenstr. 95.

### Was ein Anastigmat leistet.

Viele sind sich über die optische Leistung des Anastigmaten nicht im Klaren. Sollen einwandfreie Bilder erzielt werden, muß das Aufnahmeobjektiv zwei Eigenschaften besitzen: Lichtstärke und Randchärfe. Diese beiden vornehmsten Tugenden vereinigt in sich der Anastigmat. Die anderen Objektive besitzen stets nur eine der Eigenschaften, ist Lichtstärke vorhanden, fehlt Randchärfe und umgekehrt. Wer sich für Photokunst interessiert, schenke dem Prospekt der Firma Stöckig & Comp. Beachtung, der unserem heutigen Blatte beiliegt.

Der Gesamt-Auflage unserer heutigen Nummer liegt ein Prospekt der Buchhandlung Karl Vock, Breslau I, Bohrauerstraße 5 über „**Weltall und Menschheit**“ bei. Wir möchten nicht verfehlen, unsere Leser auf dieses hervorragende Prachtwerk Hans Kraemers besonders aufmerksam zu machen, das zum ersten Male im Zusammenhang die Resultate der Forschungs-Tätigkeit dreier Jahrtausende hinsichtlich der Beziehungen des Menschengeschlechts zum Weltall und seinen Kräften zur Darstellung bringt.



# Für die Schule.

## Wahre Bildung und die Schule.

Von Rektor Schitkowsky, Bielenzig.

Solange es Lehrende und Lernende gibt, ist man über den wahren Wert der Bildung zweierlei Ansicht gewesen, und noch bis in unsre Zeit hinein ragt der Kampf beider Meinungen. Auf der einen Seite stehen diejenigen, welche von dem Werte der Bildung, von ihrem mächtigen und segensvollen Einflusse auf Individuen wie auf ganze Nationen überzeugt sind, und die infolgedessen von unsrer Zeit mehr Bildung, mehr allgemeine Bildung für die Jugend wie für das ganze Volk verlangen. In der Bildung, meinen sie, liegt eine befreiende Macht, liegt das Heil der Menschheit; darum: Vermehrung der Bildungsanstalten (Volkshilfungsvereine, Fortbildungsschulen zc.), Vermehrung des Bildungstoffes und Verlängerung der Bildungszeit! Und auf welche Autorität stützt sich diese Partei? Es ist kein Geringerer als Sokrates, der behauptete, daß man im Jünglinge nur das Verständnis für die Wahrheit erwecken brauche, dann würden auch zugleich in ihm die Kräfte des Guten entfesselt werden; die richtige Erkenntnis schließe mit Notwendigkeit auch das rechte Handeln ein; der verständigste Mensch müsse notwendigerweise auch der tugendhafteste sein.

Auf der andern Seite aber finden wir diejenigen, welche bei dem Streben nach Verallgemeinerung der Bildung in allen Volksschichten bedenklich den Kopf schütteln, weil sie an ihrer segensbringenden Kraft zweifeln. Ja sie gehen noch weiter und behaupten, Überbildung wie Bildung überhaupt mache nur unglücklich. Man befrage nur das Leben, die Erfahrung hierüber, und man werde den vollkommensten Widerspruch zu obigen Behauptungen finden. Erörtern nicht aus allen Glanzepochen der klassischen Kulturvölker die lautesten Klagen über den Rückgang in den guten Sitten? In der That muß es Nachdenken erregen, daß man beinahe in jeder Epoche der Geschichte, wo die Künste blühten und der Geschmack regierte, die Menschheit gesunken findet, und auch nicht ein einziges Beispiel aufweisen kann, daß ein höherer Grad und eine größere Allgemeinheit ästhetischer Kultur bei einem Volke mit politischer Freiheit

und bürgerlicher Tugend, daß schöne Sitten mit guten Sitten, und Politur des Betragens mit Wahrheit derselben Hand in Hand gegangen wäre. Weiter behauptet Jost in Lienhard und Gertrud: „Wenn vieles Wissen die Leute brav machen würde, so wären ja eure Anwälte und Advokaten, eure Bögte und Richter immer die bravsten. Glaubt es nur, es ist zwischen Wissen und Tun ein himmelweiter Unterschied.“ Und vermehrt nicht das Leben alltäglich diese Beispiele? Sind nicht die besten Köpfe oft die bedenklichsten Charaktere? Handelt nicht so mancher Hochgebildete wider besseres Wissen? Gehen nicht angesichts dieser Tatsachen unsere Schulen im Vertrauen auf die sittliche Macht der Bildung zu weit? Sinkt nicht der Einfluß unserer sämtlichen Bildungsstoffe, die sogenannten klassischen mit inbegriffen, auf ein Nichts zusammen? Als vor mehreren Jahren der französische Unterrichtsminister die Notwendigkeit des Studiums der beiden klassischen Sprachen auf den Gymnasien betonte, wurde er durch einen Pariser Professor dadurch treffend widerlegt, daß, wenn diesen Sprachen eine so ungeheure Bildungskraft innewohne, die heutige griechische Jugend durch und durch gebildet sein müsse, da dort 14-jährigeuben ihren Plutarch wie Wasser herunterlesen. Weiter wird behauptet: Bildung bringt nicht nur nicht Glück, sondern oft geradezu Elend und Jammer. Wir wissen, wahre Bildung macht frei. Da ist es denn kein Wunder, daß in unsern an Bildung und Gelehrsamkeit so überreichen Zeit auch die Freiheit in bedenklichem Maße überhand nimmt. Frei will das Kind, frei der Schüler, frei der Lehrling, der Knecht, der Geselle sein — frei von aller göttlichen und menschlichen Ordnung, frei von jeder Autorität und Pietät. Und fühlen sich nun die Leute wohl in ihrer Freiheit und Bildung? Rimmermehr! Die Bildung hat so viele Neigungen und Bedürfnisse in ihnen entfesselt, daß diese nie befriedigt werden können. Die weitere Folge ist: Tausende und Abertausende werden dem Pessimismus und allem daraus hervorgehenden Elend in die Arme getrieben. Und wie, wenn nun gar die erworbenen Kenntnisse im Dienste des Bösen angewendet werden? Ist nicht das Wissen in der Hand eines schlechten Menschen ein gar gefährliches Werkzeug, und Bosheit mit Wissen um vieles schlimmer als Bosheit ohne Wissen? Der gefährlichste Dieb ist offenbar der gelehrte Schloffer, der gefährlichste Rechtsverdreher ein gelehrter Advokat. Der Massenmörder Thomas und andere diabolische Naturen haben oft ein bedeutendes Wissen, eine teuflische Raffiniertheit an den Tag gelegt. Muß man da nicht sagen: Je ungebildeter, desto besser? In gewissem Grade huldigen wir ja in der Praxis schon diesem Grundsatz. Mit Recht hat jedermann Scheu vor einer französisch und englisch parlierenden, singenden oder malenden Hausfrau, vor einem gebildeten Dienstmädchen usw. Die Gelehrsamkeit verträgt sich nun einmal z. B. nicht mit den niedrigen Diensten einer Magd. Wenn also Freiheit und Bildung dem Volke nur Jammer und Elend bringen, so dürfte wohl daraus folgen, daß Glück und Befreiung aus sozialem Elende nur durch Knechtung und Verdummung des Volkes kommen kann. Es lebe daher die Reaktion!

Das sind nun die extremsten Ansichten. Wo aber ist die Wahrheit?



Soviel steht fest, daß von der Beantwortung dieser Frage unendlich viel für uns und unsre Arbeit abhängt. Groß ist der Konflikt, vor dem man sich bei dem Ringen nach Klarheit in diesen Fragen gestellt sieht. Es ist ein Zustand, den uns Schaumburger in seinem Fritz Reinhardt mit treffenden Worten schildert. Die Frau des Stadtlehrers Braun hat Fritz im Hinblick auf seine Geliebte vorgehalten: „Was nützt auch das größte, umfassendste Wissen; was hilft es, wenn ein Mensch noch so gut und schön über alles Mögliche reden kann? Damit ist niemand gedient, sich selbst nicht; das kann keine Erfüllung des Lebens sein, denn das Leben verlangt nicht bloß schöne Worte und Gefühle, es verlangt Taten der Liebe, der Geduld, des Leidens, der Ergebung.“ Auf diese Worte hin erwachten in Fritz zum ersten Male ernstliche Zweifel über die Bedeutung und den Wert der Bildung. Sein höchstes Ideal begann sich zu verbunkeln. Wo war nun das höchste Ziel des Strebens? Wo war die volle, reine Erfüllung des Lebens, wenn sie die Bildung nicht gab? Und wenn die Bildung an sich weder die Veredelung des Herzens, noch die Reinheit der Sitten verbürgt, woher nahm er die Berechtigung zur Geringschätzung des ungebildeten Bauernvolkes?

Versuchen wir es, so gut dies in aller Kürze möglich ist, der Wahrheit nahe zu kommen. Wohl dürfte es leicht fallen, einige der soeben erwähnten extremen Folgerungen zu entkräften. Man könnte darauf hinweisen, wie vieles auf das Konto der Bildung gestellt worden ist, und was mit derselben in absolut keinem oder nur in sehr geringem Zusammenhange mit derselben steht. Wohl schreiben wir beispielsweise der Bildung befreiende Macht zu, aber ist denn die oben erwähnte Freiheit diejenige, welche wir meinen? Die Freiheit oder besser Zügellosigkeit und Unbändigkeit der Jugend, der Dienstboten usw., über die man sich mit Recht beklagt, liegt doch wohl in ganz andern Verhältnissen, als in dem bedeutenden Überschusse an Bildung, begründet. Ebenso könnte nachgewiesen werden, daß zweifelhafte Charaktere von uns oft mit Unrecht zu den Gebildeten gezählt werden. Sie mögen mitunter ein bedeutendes Wissen besitzen, auch unsre höheren Bildungsanstalten besucht haben, ohne jedoch wirklich gebildet zu sein. So nahe diese Einwürfe liegen, so erschöpfen sie doch die Sache nicht. Immer wieder werden wir auf folgende zwei Kardinalfragen zurückkommen. Ist die Bildung überhaupt als ohnmächtig oder schädlich zu verdammen? oder: Ist nur unsre gegenwärtige Bildung zu verwerfen? Während es uns gelingen dürfte, auf die erste Frage ein begründetes „Nein“ als Antwort zu erhalten, werden wir sehen, daß uns dies bei der zweiten nicht so unbedingt möglich sein wird.

I. Ist Bildung an sich schädlich oder unnütz? Um eine feste Stellung hierzu gewinnen zu können, werden wir uns erst über einige Vorfragen verständigen müssen; zunächst: Worin besteht wahre Bildung? Wer ist überhaupt gebildet?

Beginnen wir unsre Untersuchung über letztern Punkt bei einem Stande, den man ja hin und wieder zu den „gebildeten“ zählt, ich meine dem der Oberkellner. Ist das nicht Bildung, wenn uns ein Vertreter

dieses Standes mit unbeschreiblicher Grandezza und einem hoheitvollen, vielleicht bemitleidenden Lächeln unsern Labetrunk kredenzt und uns dann mit einem aristokratischen, allen Regeln der gesellschaftlichen Tournüre entsprechenden Komplimente entläßt, das sich um so ehrfurchtsvoller gestaltet, je schwerer das Klingende war, das ihn nach unten zieht? Der Betreffende selbst steht gewiß keinen Augenblick an, die Bildungsfrage zu seinen Gunsten zu entscheiden. Schade nur, daß diese Art Bildung eine verzweifelte Ähnlichkeit mit der Dressur eines gelehrigen Pudels und als rein äußerliche Form höchstens nur darauf Anspruch hat, als die aller-niedrigste Art der Bildung bezeichnet zu werden. Die Sache dürfte einstimmig in diesem Sinne entschieden werden. Aber treffen wir dergleichen Kellnerbildung nicht häufig genug auch auf andern Gebieten? Wird sie sich nicht beispielsweise oft genug decken mit der Politur, wie sie Tausenden von armen Geschöpfen in unsern Mädchenpensionaten aufgepreßt wird? Sind wir nicht in unserer Zeit, die uns in überreichen Verkehr mit unsern Mitmenschen bringt, aber gerade deshalb die Herzen fremd und kalt läßt, fast dahin gekommen, den als gebildet zu betrachten, der durch seine äußere Geschäftsroutine die innere Kälte, ja vielleicht sein innerstes Denken am geschicktesten zu verbergen weiß? Ist nicht der gnädige Oberkellner von vorhin noch eher zu verdauen, als vielleicht jener Backfisch, der sich uns damit angenehm zu machen sucht, daß er, wo es nur irgend angeht, sich mit geistigen Bändchen pudt, als da sind: Fremdwörter, geistreiche Zitate und andre schöne Dinge, der sehr wohl zu zeigen versteht, was er weiß, aber nicht weiß, daß er nichts weiß? Wo ist da wahre Bildung? Gewiß bei denen, die in der Lage sind, auf ihren Türschildern und Visitenkarten mit Zug und Recht das Prädikat „wissenschaftlich“ oder „akademisch gebildet“ führen zu können? Ihnen war es ja vergönnt, bis zu den Quellen der klassischen Bildung hinaufzusteigen und sich hier zu laben an den köstlichen Produkten der Künste und Wissenschaften, ihren Geist anzufüllen mit den edelsten Gütern, mit dem vollständigsten Wissen. Daß auf diesem Wege wahre Bildung erworben werden kann, beweisen Tausende, welche diesen Bildungsgang durchgemacht haben oder mitten darin stehen. Wenn nun aber tausend andre uns täglich beweisen, daß diese Bildungsmittel auch zu einem negativen Resultate führen können? „Wenn es nur nicht“ mit Lessing zu reden, „soviel leichter wäre, fromm zu schwärmen als gut zu handeln.“ Heinrich Schaumberger läßt in seinem bereits erwähnten Romane den Stadtlehrer Braun in bezug hierauf bemerken: „Der wissenschaftlichen und ästhetischen Auszubildung darf man nicht ohne weiteres allzu hohen Wert beilegen. Gene einseitige, luxuriöse Kultur des Innenlebens, nämlich die Erfüllung des Geistes mit Kenntnissen, die Entwicklung des Gemüths für alles Schöne, kann nicht als Selbstzweck, nicht als höchstes Ziel des Lebens gelten. Die wahre Erfüllung des Lebens kann nur in treuester Pflichterfüllung, in ernster Arbeit zum Wohle des Allgemeinen gefunden werden. Wissenschaftliche und ästhetische Bildung sind herrliche Güter, aber den Wert des Menschen bestimmen sie ebensowenig, als den Wert des Lebens.“ Wenn nun wahre Bildung nicht in Aneignung äußerer Formen, auch

nicht in jener einseitigen intellektuellen Zurüstung besteht, worin besteht sie sonst? Es wurde oben bereits angedeutet, daß der Wert eines Menschen nicht von dem abhängt, was er weiß, sondern davon, wie er handelt, was er erstrebt. Der Mensch ist in seinem innersten Grunde ein Triebwesen, und es ist klar, daß sich die Haupttätigkeit des Erziehers und Charakterbildners auf dem Gebiete des Strebens und Wollens zu entfalten habe. Hier liegt das Ziel unsers Wirkens, und derjenige Zögling ist in Wahrheit fortgeschritten, der dem Hauptziele aller Erziehung zusteuert, der Erreichung eines sittlich-freien Willens. Das aber ist ein Ziel, welches zu erringen jedes Menschen Lebensaufgabe sein muß; hier kann die Schule nur anbahnen und auf das Endziel hinweisen. Daß bei dieser Tätigkeit das Vorstellen und Denken, Kenntnisse und Erfahrungen eine bedeutende Rolle spielen, soll noch weiter nachgewiesen werden. Vorläufig gilt es nur festzustellen, daß auf letztem Gebiete nicht der Hauptzweck der Lehrtätigkeit liegen darf, sondern daß derselbe nur soweit in Betracht kommen kann, als es Mittel zum Zweck ist, daß mit einem Worte die sittliche Zurüstung des Zöglings den Vorzug vor der intellektuellen haben muß.

Fragen wir uns nun: Wie wirken wir unterrichtlich auf den Willen ein? Wenn es wahr ist, daß die deutlichsten Einblicke in das innere Seelengetriebe die sind, welche wir in uns selbst tun, so werden wir hoffentlich auch auf unsre Frage eine genügende Antwort von uns selbst abstrahieren können. Wie suchen wir uns als Lehrer zu einem vernünftigen, pädagogischen Wollen und Handeln empor zu ringen? Doch dadurch, daß wir uns auf dem Gebiete der Psychologie, der Methodik usw. bestimmte, auf fester Überzeugung ruhende Grundsätze aneignen, dieselben erproben und uns dann von ihnen in unserm Wirken leiten lassen. Wir sehen, eine gewisse intellektuelle Kultur ist für ein vernünftiges Wollen und Handeln Voraussetzung. Sie ist das geistige Kapital zum Wirtschaften. Ohne dieselbe würden wir über eine enge Handwerksroutine nicht herauskommen. Alles, was über unterrichtlichen Mechanismus, gedächtnismäßige Dressur und mechanisches Einpauken geht, die Begeisterung, die Auffassung unsrer Berufsarbeit als Kunst, das würde uns verschlossen bleiben. Und so ist es allgemein bei dem Wollen und Handeln. Dasselbe wird beeinflusst und genährt vom Denken und Vorstellen — oder sagen wir allgemeiner: von der Erfahrung. Wenn nun unser Wollen zum Teil durch das Denken bestimmt wird, so geht daraus hervor, daß die unterrichtliche Tätigkeit keineswegs überflüssig ist oder sich, wie etwa nach Ansicht extremer Möglichkeitskrämer, nicht auf dasjenige Minimum beschränken darf, welches nötig ist, um den Zögling überhaupt notdürftig für das Leben zuzustufen.

Erblicken wir im Kinde nicht bloß ein gelehriges oder dressierbares Geschöpf, sondern einen Menschen, und die Vernunft als das spezifisch Menschliche, das wir zur Entfaltung zu bringen haben, dann wird uns klar sein, daß wir den Zögling auf die Ideen hinzuleiten haben, durch welche die Vernunft ihren sichtlichen Ausdruck gewinnt, auf die Idee des Wahren, Guten, Schönen,



Wohl ist es wahr, daß die Ideen unendlich sind, aber jedes Gebiet des Wissens enthält einen Teil derselben. Aufgabe der Erziehung wird es nun sein, diesen Teil dem Gemüte nahe zu bringen. Nur wo diese Tätigkeit hervortritt, wo im Endlichen das Unendliche, in der äußern Erfahrung die innere Wahrnehmung gegeben wird, da herrscht wahre Bildung, da wird das Wissen zum innern Eigentume, da wirkt es auf Überzeugung und Entschließung und wird in uns zum Gewissen, zur befreienden Macht, die dem Willen seine Richtung gibt, ihn vor Willkür bewahrt und Hindernisse z. B. Leidenschaften und Begierden hinwegräumt. Fassen wir das Wesen der Bildung in diesem Sinne auf, dann muß unsre erste Kardinalfrage: „Ist Bildung an sich schädlich oder unnütz?“ verneint werden.

Wenden wir uns nun der andern Hauptfrage zu: Ist vielleicht unsre gegenwärtige Bildung zu verwerfen?

Wenn die Erkenntnis und das Wissen ein so gutes Zuchtmittel für den Willen sein können, so entsteht die Frage: Muß nicht ein erweiterter Unterricht, ein vermehrtes Können und Wissen ganz von sich selbst erziehlich wirken? Sind nicht die besten Vernschulen auch naturgemäß die besten Erziehungsschulen? Diese Annahme wäre in mancher Hinsicht recht bequem, wenn nur nicht wieder das Leben dieselbe gar so unbarmherzig widerlegte. Woran liegt es nun, wenn das Wissen seine Einwirkung auf das Wollen verfehlt? Halten wir hier wieder einmal Selbst-einsicht! Wann fühlen wir uns durch eine Erkenntnis innerlich mächtig erregt, begeistert, zu Taten angefeuert? War es dann, wenn wir durch einen hochgelehrten, formvollendeten Vortrag oder durch eine kunstgerechte Katechese in eine neue Begriffswelt eingeführt wurden? Wir alle wissen, die bestgesetzte Rede kann uns innerlich kalt lassen und kann vollständig eindrucklos verhallen, und die gelehrtesten, schärfsten Definitionen und Deduktionen im Unterrichte wurden gar oft tödlich langweilig. Am Stoffe kann die verfehlt Wirkung nicht immer gelegen haben, denn aus anderm Munde oder in andrer Form übt derselbe später vielleicht einen hinreißenden Einfluß aus, der uns alles um uns her vergessen läßt. Aus anderm Munde, wenn Wort, Überzeugung und Tat identisch sind und die ganze Persönlichkeit für die innere Wahrheit Gewähr leistet, mit einem Worte: für uns Autorität ist. In andrer Form, wenn man es versteht, eine gleichtönende sympathische Saite in uns zu berühren, an unser Erfahrungsgebiet anzuknüpfen und dann dasselbe nach Bedürfnis zu erweitern. Denn der Mensch versteht von einer Sache genau soviel und hat nur insoweit Interesse für sie, als er von ihr erfahren hat. Selbstverständlich soll mit obigen Andeutungen keineswegs einem unklaren, verschwommenen, ungenauen Unterrichtsverfahren das Wort geredet werden. Klarheit kann nur durch Licht hervorgebracht werden, aber es muß zum klaren Worte, zur lichtvollen Darstellung auch des Abstrakten und Schwerverständlichen, zum hellen Kopfe das warme Herz kommen. Licht und Wärme gehören auch hier zusammen, wenn aus der Knospe Blüte und Frucht hervorsproßen sollen. Mit der Anschauung muß die Empfindung, mit dem Verstande das Gemüt Hand in



Hand gehen, dann gibt es nichts Langweiliges und Trocknes, dann ist der Lehrer auch Erzieher.

Gehen wir unter diesem Gesichtspunkte unserer zweiten Kardinalfrage zuleibe; ist die Bildung, die wir vermitteln, die richtige? so werden wir mit einem bedingungslosen „Ja“ bescheidenlich zurückhalten mögen. Schlage doch einmal jeder an seine Brust, ob der Lehrer oder der Erzieher in ihm die Oberhand habe, ob er seine Vernschule in Wahrheit zur Erziehungsschule umgestaltet hat? „Ja“, wird man mir antworten, „wie können wir das, da uns ja die Stoffe bis ins einzelne vorgeschrieben sind und wir uns nicht für berechtigt halten, diejenigen zu entfernen, welche sich einer erziehlichen Ausbeutung gegenüber durchaus spröde verhalten?“ Hierin ist vieles wahr. Auch ist es ungleich schwerer, den Unterricht nach diesen Gesichtspunkten einzurichten; aber es stehen uns schon eine Anzahl guter Hilfsmittel nach dieser Richtung hin zur Verfügung. Wahr ist ferner, daß bei der vorgeschriebenen Stoffmenge eine derartige gedeihliche Behandlung oft nahezu eine Unmöglichkeit wird, und doch kommt es durchaus nicht auf den Umfang des Wissens, sondern auf dessen Durchdringung an. Doch ist es nur bedingungsweise wahr, daß der Stoff eine gründliche Methode durchweg zur Unmöglichkeit mache. Ich hoffe, daß es gelingen wird, all den Bildungsstoffen eine solche methodische Form anzupassen, die stets die erziehlichen Momente in erster Linie betont. Wir müssen nur wollen! Tüchtige Vorkämpfer gehen uns voran. Streben wir danach, den Lehrer in uns zum Erzieher und unsre Vernschule zur Erziehungsschule zu gestalten. Viel Schönes ließe sich noch unter diesen Gesichtspunkten über eine sorgfältigere Stoffauswahl wie über jedes einzelne Fach sagen, doch schließe ich für diesmal meine Ausführungen mit dem Goetheschen Worte: „Alles ist verwerflich, was uns befreit, ohne uns die Herrschaft über uns selbst zu geben.“

## Jesu Gleichnisreden.

Von Rektor Ferd. Heglaff, Forst (Bausitz).

Wenn wir einer kleinen Stoffgruppe in dem weitgespannten Rahmen des geschichtlichen Gebietes unsers Religionsunterrichts in der Volksschule unsere Aufmerksamkeit zuwenden, so geschieht es deshalb, um angesichts der Unsicherheiten, Willkürlichkeiten und Schwankungen in der Auffassung des wahren Wesens der Gleichnisse zu einem relativ festen Standpunkte zu gelangen. Die Bemühungen in dieser Richtung sind durch die hohe Bedeutung gerechtfertigt, welche den Gleichnissen beige-messen werden muß. Man hat von ihrer Zeitlosigkeit gesprochen und damit die ewig gleiche Wirkung bezeichnen wollen, welche sie heute noch nach fast zwei Jahrtausenden ihrer Entstehungszeit ausüben. Heute noch ist das, was mit ihnen gesagt sein soll, nicht abgegriffen, obwohl es Millionen im Munde geführt haben; heute noch ist das, was der Gleichnis-erzähler schaute, so wahr, so lebendig, weil es echt menschlich, psycho-

logisch richtig den Erlebnissen eines frommen Herzens entstammt, das die andern bis in ihre tiefsten Tiefen durchschaute. Obwohl aramäisch gesprochen, in aramäisch=ebäischer Sprache fixiert, dann ins Griechische übersezt, um daraus in Hunderte von Sprachen der Völker, denen die Gleichnisse durch die Missionstätigkeit zugänglich gemacht wurden, übertragen zu werden, sind sie den Abend= wie den Morgenländern so unmittelbar verständlich wie den Volks= und Zeitgenossen Jesu selbst. Das religiöse und ethische, das psychologische und ästhetische Interesse finden Befriedigung in ihnen. „In der Fülle und Einfachheit der Anschauungsverhältnisse, in der Einfalt, schlichten Schönheit und Kraft der Sprache offenbart sich die Glut und Größe der Seele Jesu, die Wahrhaftigkeit und Güte seines innern Wesens, aus dem heraus er uns das Reich seines Geistes, das Reich Gottes, in der Gegenwart und Zukunft, mit seinen Gaben und Aufgaben, in seiner Bedeutung für den einzelnen wie für die ganze Welt, in Arbeit und Gebet, in seinen Dienern und seinem Herrn: kurz in seiner ganzen Größe und Tiefe vor die Augen stellt.“ Wegen dieser umfassenden Bedeutung für das Leben des Christenmenschen, wegen ihrer zeitlosen Ewigkeitsart sind die Gleichnisse Jesu auch von jeher zu den wertvollsten Stoffen des Religionsunterrichtes in der Schule gerechnet worden. Hier ist die ganze Fülle des Evangeliums lebhaftig; „ich möchte mich anheimlich machen, fast alle Hauptsätze des Evangeliums aus den Gleichnissen zu gewinnen.“ Alle handeln vom Reiche Gottes; alle gruppieren sich um diesen Begriff, der den Mittelpunkt der gesamten Lehre Jesu bildet. Hierin ist das Evangelium in seiner einfachsten, klaren Gestalt, in seiner schlichtesten Größe, in seiner gewaltigen Reduktion der gottgewollten wahren Frömmigkeit auf wenige große Grundgedanken enthalten. (Nach Dr. Wismann.) Die wenigen großen Grundwahrheiten des Christentums und nichts anderes in den Gleichnisreden Jesu zu erkennen, sie „als ernste, starke Zeugen für die tiefsten Wahrheiten unsrer Religion aufzufassen, um dadurch selbst zu einem lebensvollen Verständnis der Lehre und Persönlichkeit Jesu zu kommen“, das ist der eigentliche und einzige Zweck der Gleichnisse. So fordert es die neuere Bibelfritik in bewußtem Gegensatz zu der durch nichts als ihr Alter ehrwürdig erscheinenden allegorischen Deutung der Gleichnisreden Jesu. Fast durchgehends, so meint Professor Weinel, hat die kirchliche Auslegung seit der ältesten Zeit die Gleichnisse als Allegorien verstanden, und heute noch werden sie in Schule und Kirche meist so gedeutet. Wie erklärt sich dieser Widerspruch in der bisherigen Auffassung des Gleichniswesens und der der neueren Bibelforschung? Mit andern Worten: Sind Jesu Gleichnisreden Allegorien oder sind sie es nicht?

Die kritische Bibelforschung behauptet und beweist, daß die Gleichnisse Jesu nicht Allegorien sind. Sie zeigt, daß trotz aller Einnütigkeit zwischen gelehrtem Scharfsinn und dogmatischer Beschränktheit, zwischen schematischem Buchstabenglauben und der phantastischen Neigung in der Auffassung, die Gleichnisse als Allegorien zu deuten, demnach die größte Uneinigkeit in der Deutung selbst besteht, so daß man ein Recht hat zu sagen: Die gewollte Möglichkeit der allegorischen Deutung scheitert an

der Unendlichkeit der möglichen Deutungen. Im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberge werden von einer Seite die früher und später gemieteten Arbeiter als die Apostel und die im Laufe der kirchengeschichtlichen Entwicklung auftretenden treuen Gottesmänner gedeutet, von andrer Seite als die früher berufenen Juden und die später bekehrten Heiden, von noch andrer Stelle aus als die Menschen, deren Berufung zum Reiche Gottes in früher Jugend (Timotheus) und im späten Alter erfolgt usw. Zwischen diesen Auslegungen kann man also wählen; jede erhebt den Anspruch auf Richtigkeit und Beachtung; oder, um andre Beispiele zu wählen: Derselbe Sauerteig in der bekannten Gleichnisrede Jesu gilt den einen „als Sinnbild des Gottesreiches, den andern als Kennzeichen der gottesreichfeindlichen Pharisäer; der eine erklärt den verlorenen Groschen im Evangelium für Christus, weil sich ein Bild des Königs auf dem Groschen, der Drachme, befand; der andre hält ihn aus dem gleichen Grunde für den Menschen, weil wir ursprünglich königliche, göttliche Gestalt besaßen; ein dritter noch versteht unter der Drachme die Weisheit, welche sich aus dem Kreise der göttlichen Wesen verlor und in die Irre ging usf.“ Wieder andre machen einen Unterschied in der Deutung des Herdenbesizers, der das verlorne Schaf sucht, und der des suchenden Weibes, indem sie jenen für den Herrn halten, dieses aber für die Kirche. Wo bleibt angesichts solcher Willkürlichkeiten in den heiligsten Dingen der Christenmenschen die unbedingt erforderliche Sicherheit und Gewißheit des Glaubens und der Hoffnung, die in uns ist! Wenn unter solchen Umständen der gebildete Nichttheologe den immerhin geistreichen philosophischen und theosophischen Deutungen den Bibelreden Jesu seitens eines Tolstoi, Franz Hartmann, Kirchbach usw. mehr zuneigt, als diesen suchenden, unsicher tastenden, zum Teil sogar sich widersprechenden Auslegungen, so ist das zwar bedauerlich, aber wohl erklärlich. Und doch ist diese Unsicherheit in der Behandlung der Gleichnisse noch nicht das Schlimmste. Unsr Bedenken, auf dem Wege der allegorischen Betrachtungsweise zu dem rechten Verständnis der Gleichnisse Jesu zu kommen, steigert sich zum Ausdruck der entschieden gegenteiligen Meinung, wenn wir erwägen, daß in den Gleichnissen als Allegorien selbst Unmögliches enthalten ist. Oder widerstrebt es nicht unserm christlichen Gefühle, Christum als Dieb bezeichnet zu sehen? Welche Ähnlichkeit hat Jesus mit einem Diebe? Und wenn in demselben Gleichnisse das Abbild des Hausherrn der Mensch, allegorisch gedeutet, sein soll, wäre das nicht ein ebenso unpassendes, unwürdiges Bild der Deutung des ersteren gegenüber! Oder denken wir an das sprichwörtliche Gleichnis vom Aas und den Geiern. Wo liegt da die Ähnlichkeit zwischen dem Menschensohn, seiner Parusie und einem Aas, um das sich die Geier sammeln! Die Allegoristen haben das Unwürdige, Unästhetische und Unmögliche dieser Auslegungen selbst empfunden und deshalb bei dem Diebe an den Teufel und seine Versuchungen gedacht, die übrigen Einzelzüge des Gleichnisses auf den Menschen gedeutet, wie das Haus mit seinen Türen und Fenstern auf den menschlichen Leib mit seinem Munde, seinen Augen und seinen



Ohren; oder man hat an den Tod gedacht, und doch steht klar da, daß der zu Erwartende der Menschensohn ist und nicht der Teufel oder der Tod. Wohin kommt man mit der Allegorese, die für das Subjekt des Gleichnisses immer nur fragt, was es ist oder was es bedeutet! In dem Gleichnis vom ungerechten Richter, der sich nicht vor Gott fürchtet sich vor keinem Menschen scheut, wird der Richter als Gott selbst gedeutet. Welch ein Widerspruch, welche Absurdität!

Unfre Meinung von der Verkehrtheit des Verfahrens, die Gleichnisse Jesu allegorisch zu behandeln, wird weiter unterstützt, wenn wir, wie oben angedeutet, an Gleichnisse denken, deren Verkehrung in Allegorien zu bedenklichen Konsequenzen führt. Sehen wir das Gleichnis von den unnützen Knechten an. Weinel sagt darüber folgendes: „Wenn Jesus hier ohne jedes Wort der Mißbilligung das harte Verfahren eines Herrn mit seinem Sklaven vorführt und es — wenn man das Gleichnis allegorisch versteht — sogar wieder zu einem Bilde für die Weise macht, in der Gott mit den Menschen verfährt, so könnte man daraus schlimme Folgerungen für die soziale und religiöse Gesinnung Jesu ziehen.“ Oder nehmen wir das Gleichnis vom ungerechten Haushalter, diese *crux interpretum*: welche Moral käme heraus, wenn der Haushalter auch nur in den Hauptzügen der Erzählung vorbildlich genommen werden sollte, wie es doch die Allegorese tun muß, die jeden wesentlichen Einzelzug der Dichtung überträgt, um verstanden zu werden. Dieser Haushalter, der seinen Herrn betrogen hat und sich durch neue Schurkenstreiche für die Zukunft zu sichern weiß, als seine Betrügereien entdeckt sind, wird von dem Herrn gelobt. Soll er das Bild eines rechten Christen sein? Das wäre geradezu etwas sittlich Anstößiges. Oder der Tagelöhner, der einen Schatz im fremden Acker entdeckt und, überzeugt von dem ungeheuern Werte der gefundenen Truhe, nun eiligst hingeht und alles verkauft, um dem Besitzer des Ackers diesen abzukaufen und ihn so um sein Eigentum betrügt, sollte dieser Mann dem Jünger Jesu als nachahmungswürdiges Beispiel hingestellt sein?

Gegen die allegorische Deutung der Parabeln Jesu spricht endlich auch, um von noch andern Gründen zu schweigen, als entscheidender Punkt die Vergleichungsformel, welche entweder als Einleitung an der Spitze des Gleichnisses in der Fassung auftritt: Das Himmelreich ist gleich — was soviel bedeutet als: im Himmelreiche geht's ebenso zu wie in der folgenden Erzählung, oder als Verbindungsstück der Bildhälfte des Gleichnisses mit seiner Sachhälfte, wo sie z. B. in der Form: Also auch — oder: Wie vielmehr usw. zu finden ist. Ausdrücklich wird hiermit die Erzählung als etwas Ganzes aufgefaßt, dessen Einzelzüge durchaus nur als Glieder des Ganzen und nicht als etwas Selbständiges zu betrachten sind, während in der Allegorie jeder wesentliche einzelne Begriff, jedes wesentliche einzelne Bild etwas Besonderes zu bedeuten hat. Man fragt im Gleichnis von den zehn Jungfrauen nicht nur, wer die klugen und die törichten Jungfrauen seien, wer der Bräutigam und wer die Braut? Das wären die Hauptsachen — nein, man deutet auch, was mit dem Öl, den Lampen, den Gefäßen, was mit dem Schmücken



der Lampen, wer mit den Kräthern gemeint sei. Das eben widerstrebt dem Wesen des echten Gleichnisses, das nicht, wie die Allegorie, über sich hinausweist, sondern so genommen sein will, wie es sich im Wortlaute seiner Bildhälfte uns darbietet, eigentlich, wörtlich, nicht bildlich, nicht übertragen.

Nimmt man die Gleichnisse Jesu als Allegorien, so verwickelt man sich in unaufhörliche Schwierigkeiten, welche sich, wie wir gezeigt haben, aus der Willkürlichkeit der Auslegungen, der Unmöglichkeit der der Deutung entsprechenden Auffassung, dem Widerspruch in den Einzeldeutungen der einzelnen Züge eines und desselben Gleichnisses und dem geradezu sittlich Anstößigen der Lehre ergeben.

Faßt man dagegen die Gleichnisse als das auf, was sie sind, nämlich als Darbietungen, welche einen Hauptgedanken, eine höhere Wahrheit, einen allgemeinen Satz veranschaulichen wollen, weiter nichts, so bedarf es keiner besondern Deutungs- oder Auslegungskunst; das Gleichnis erklärt sich selbst, gleichviel ob die verglichenen Gegenstände der Bild- und Sachhälfte im einzelnen Ähnlichkeit haben oder nicht. Denken wir beispielsweise an das bereits oben angezogene Gleichnis vom Diebe, so fragen wir nicht, wie die Allegoristen, ob Jesus mit dem Diebe verglichen werden kann, sondern wir finden die durchaus passende Wahl des Bildes in der Tätigkeit des Diebes, in seinem Kommen. Die Vergleichungsmöglichkeit beruht also nicht in den Subjekten der Vergleichung, sondern in ihrem Handeln, so daß bei dem Diebe und dem Menschensohn das unerwartete, plötzliche Erscheinen beider den Vergleichungspunkt bildet; alles andre im Gleichnis hat keinerlei Bedeutung. Wir fragen darum nicht, wer der Hausherr sein soll, was mit der Nachtstunde gemeint ist, wen der Dieb abbilden soll, was das Haus vorstellen könnte, wie das Durchwühlen der Räume zu deuten ist usw. Die kurze, wörtliche, eigentliche Besprechung der Erzählung dieses Gleichnisses begnügt sich mit diesem Ergebnis: Wenn ein Hausbesitzer weiß, daß in der Nacht ein Dieb sein Haus aufsuchen will, so bleibt er wach und sorgt dafür, daß kein Einbruch stattfinden und ihm kein Schaden zugefügt werden kann. Das ist der Satz, auf den alle einzelnen Züge im Gleichnis zugespitzt sind, die Pointe, die alles Einzelne im Gleichnis zu beherrschen hat, der Kernsatz, das *tertium comparationis*, d. i. das Dritte der Vergleichung, also das, worin zwei verglichene Gegenstände, Handlungen oder Vorgänge überhaupt übereinstimmen. Ein historischer oder als historisch geltender Vorgang ist einem Vorgange auf geistigem Gebiete so ähnlich, daß man ihn benützt, um eine klare Vorstellung von dem letzteren, die sonst wohl kaum möglich wäre, überhaupt zu vermitteln. Man spricht demgemäß von einem Parallelismus der Vorgänge in den bezeichneten getrennten Sphären. Der Satz in dem angezogenen Gleichnis lautet in seiner Übertragung auf das geistige Gebiet als Anwendung so etwa: Wenn ihr wißt, daß der Herr plötzlich und unerwartet kommen wird, so wachet, wenn ihr vor dem Verlust des ewigen Lebens bewahrt bleiben wollt. Sehen wir andre Gleichnisse: Das vom Schatz im Acker und das von der kostbaren Perle belegen beide den

gleichen Gedanken trotz ihrer sachlichen Unähnlichkeit: Der Mensch in den beiden Gleichnissen opfert für den Augenblick alles, was er besitzt, um etwas Kostbares zu erlangen — das ist das *tertium comparationis* im Sinne der Schulbehandlung —, und die Lehre mit der einleitenden Formel „Das Himmelreich ist gleich“ lautet: Auf das Hingeben des ganzen Besitzes kommt alles an, wenn man das Kostbarste im Himmel und auf Erden erlangen will, oder anders ausgedrückt: So sollen auch die Jünger auf alle andern Güter verzichten, um das Himmelreich zu gewinnen. Der Kaufmann, der Arbeiter, der Schatz, die Perle sind nicht Selbstzweck, weshalb man auch nicht nach besonderen Ähnlichkeiten zwischen ihnen und dem Himmelreiche suchen soll. Jesus hätte ebenso gut einen prachtvollen Garten, ein wertvolles Gemälde für sie bildlich setzen können. Nehmen wir das Gleichnis von den unnützen Knechten als Gleichnis, so sagt es einfach: „Wie der Sklave seinem Herrn mit ganzer Kraft zu dienen verpflichtet ist, so der Mensch Gott; mehr als sein Pflicht kann niemand tun, besondern Lohn niemand erwarten.“ Im Gleichnis vom ungerechten Haushalter soll uns durch die Bildhälfte folgendes gesagt sein: Der Haushalter wußte, daß demnächst die Abrechnung erfolgen sollte; es war ihm klar, daß seine Entlassung die unausbleibliche Folge sein werde. Er überlegte, was in seiner Lage zu tun sei und wandte das einzige Mittel, sich durch Betrug zu helfen, sofort an. Das war zwar schlecht, aber klug gehandelt. Selbst sein betrögner Herr muß diese Klugheit anerkennen; kürzer: Der ungerechte Haushalter handelt klug, da er in letzter Stunde seine irdische Zukunft durch einen Betrug zu sichern weiß. Und nun die Anwendung: Auch ihr wißt, daß Gott einmal Rechenschaft von euch fordern wird; darum seid klug und trefft zu rechter Zeit die nötige Vorsorge für die himmlische Zukunft, oder kürzer: Die entschlossene Klugheit des Haushalters sei vorbildlich für uns bei unsrer Sorge für die himmlische Zukunft. Das ist alles. Dies Gleichnis wäre, als Allegorie gedacht, geradezu unmöglich; man kann sich doch nicht durch erneute Schurkenstreiche für die Rechenschaftsablegung vor Gott vorbereiten.

Die bisherigen Ausführungen wollen zeigen, daß jede Parabel den einen Zweck hat, einen Satz als Grundwahrheit des Gleichnisses herauszuheben. Freilich soll diese Meinung nicht so verstanden sein, als dürfe es sich immer nur um einen einzigen Gedanken handeln. Wenn das Gleichnis vom verlorenen Sohne, diese Perle unter den Gleichnissen, uns nichts weiter zu sagen haben soll als das, was Heyn (siehe Neukauf und Heyn: Präparationen usw.) als Grundgedanken des Gleichnisses festlegt: Auch der Verworfenste kann gebessert werden, so ist das allerdings als eine verhängnisvolle Entleerung des Gleichnisinhaltes zu bezeichnen, welche geeignet erscheint, unsere ganze Gleichnistheorie in Mißcredit zu bringen. Man hat auch alles Ernstes von einer Verarmung durch die neue Methode gesprochen. „Der üppige Prunk der allegorischen Gleichnisdeutung hat jedem phantasievollen Erklärer Gelegenheit gegeben, zu dem wundervollen Rankengewirre von Auslegungen, das man um die einfache Erzählung vom verlorenen Sohn geschlungen hatte,

noch ein Mehreres hinzu zu tun“, und nun soll das alles mit scharfem Schnitte verschwinden. Ja, das Gleichnis vom verlorenen Sohn soll nicht mehr der locus classicus für die Besehrung sein, wie das von den Arbeitern im Weinberge das Musterbeispiel für die Berufung ist; „die krausen Blüten der verwildernd wirkenden Phantasterei sollen heruntergerissen werden, damit wir überall dem künstlich angelegten Wüste der Überwucherung zum ursprünglich Gegebenen zurückkommen können. Das aber wollen wir genießen ganz, wie es sich uns in seiner einfachen Schönheit und natürlichen Unvergleichlichkeit und Einzigkeit darbietet.“ Das wird uns aber nicht verführen zu jener oben angedeuteten Einseitigkeit, die sich nicht identifizieren läßt mit Einheitlichkeit des Grundgedankens. Das Gleichnis vom viererlei Acker z. B. will einen Hauptgedanken, dem wieder mehrere Nebengedanken untergeordnet sind, klarstellen und beweisen. Es gleicht einem Satzgefüge mit einem Hauptsatz und mehreren untergeordneten Nebensätzen. Wie diese Satzform nur einen Grundgedanken enthält trotz der Unterglieder, deren Inhalt nur im Zusammenhange mit dem Hauptsatz verständlich ist, so auch das Gleichnis vom viererlei Acker, vom verlorenen Sohne und vielen andern. Die Bilderkette dieser Einzelbilder ist deswegen noch keine Veranlassung, derartige Gleichnisse wie Allegorien zu behandeln; sie stehen gänzlich unter dem Zwange des einen Hauptgedankens, können daher keine selbständige Bedeutung beanspruchen und werden nur in Verbindung mit dem Grundgedanken klar und begreiflich. Sie dürfen also bei der Behandlung nicht wieder zu besonderen Gleichnissen umgebildet werden durch ihre etwaige Einzeldeutung, sondern sind scharf dem Hauptgedanken, zu welchem sie einen integrierenden Teil bilden, unterzuordnen. Sehen wir daraufhin das Gleichnis vom viererlei Acker an; es ist in seiner Bildfläche eine frische, durchsichtige Erzählung, welche den Zweck hat, einen Hauptgedanken, dem mehrere Nebengedanken (Weg-, Feld-, Dornenacker) eingeordnet sind, klarzustellen und zu beweisen, etwa so: Der Sämann streut seinen Samen; aber nur ein Teil bringt Frucht, weil er auf guten Boden fällt; der übrige Teil geht verloren, weil er in dem unfruchtbaren Weg-, Feld- und Dornenacker verkümmern muß, oder noch kürzer: Viel Korn geht in dem ungünstigen Boden verloren; der gute Acker aber bringt reichen Ertrag. Anwendung: Der Hart Sinn der einen (Pharisäer und Schriftgelehrte), der Leicht Sinn der andern (das Judentum, das heute „Hosianna“ und nach acht Tagen „Kreuzige“ ruft) und der Welt Sinn der dritten (der reiche Jüngling) verhindern die Frucht des Wortes Gottes, d. h. die Gestaltung eines religiös-sittlichen Lebens; auf den Menschen aber mit einer tiefgründigen reinen Gesinnung übt das Wort immer noch seine heiligende Wirkung aus (Paulus, Petrus, Stephanus). Für das auch bereits in dem vorliegenden Zusammenhange genannte Gleichnis vom verlorenen Sohne stellt Züllicher folgenden Grundgedanken auf: „Ein Vater zweier Söhne, dem der eine davongeht, um Gut und Ehre, fast auch das Leben zu verschleudern, empfängt ihn, sobald er reuig wiederkehrt, mit Herzlichkeit, ja mit einer nach langem Glimmen fast lodernden Liebesglut, ohne daß dem andern Sohne, der



allewege seine Pflicht getan, dadurch ein Unrecht geschähe und er sich der Liebe seines Vaters minder theilhaftig fühlen dürfte.“ Beide Bilder stehen scharf unter einem einzigen Gesichtspunkte, dem der Vaterliebe zu beiden, wenn auch verschiedenen Söhnen. Und Züllichs Anwendung: „So steht der Weg zu Gottes Vaterherzen auch dem verrottetsten Sünder, wenn er nur Zugang dahin haben will, immer offen, und die Wiederaufnahme an Kindesstatt ist ihm gewiß, ohne daß dies je eine Zurücksetzung des Gerechten bedeutete und den von Gottes Liebe irgendwie ausschlösse.“ Rabisch faßt sich kürzer, wenn sachlich auch nicht anders: Der Verlorne hat aufs schwerste gesündigt; er tut aber aufrichtige Buße; da wird ihm herzliche Vergebung vom Vater geschenkt, vom Bruder aber geschuldet (Hauptgedanke). So ist es auch im Himmelreiche: Mag die Sünde noch so schwer sein, wer sie aufrichtig büßt, d. h. erkennt, bereut, bekennt und im Vertrauen auf Vergebung gut zu machen bereit ist, empfängt Vergebung vom Vater, die auch die Mitmenschen schuldig sind (Anwendung).

Blicken wir auf das Ganze zurück, so ergibt sich in Kürze dieses: Nimmt man Jesu Gleichnisreden als Allegorien, so verwickelt man sich in unauflösbare Schwierigkeiten; denn sie enthalten als solche vieles Willkürliche, manches Unmögliche, einiges für die soziale und religiöse Gesinnung Jesu Anstößige, etliches Widersprechende und Absurde, ja selbst sittlich Gefährliche. Nimmt man sie aber als das, was sie sind, als echte Gleichnisse, so fallen alle diese Bedenken erregenden Möglichkeiten; die reale Auffassung löst alle Schwierigkeiten und verhilft zu einem lebensvollen, lebenswahren und sichern, nicht der schwankenden Willkür unterworfenen Verständnis der Lehre und Persönlichkeit Jesu, aus vielleicht geistvollen Spielereien werden sie „zu ernsten, starken Zeugen für die tiefsten Wahrheiten unserer Religion“. Das gilt von allen Jesusgleichnissen ohne Unterschied; denn alle werden von einem und demselben Prinzip beherrscht, gleichviel, ob sie der ersten, zweiten oder dritten Gruppe von ihnen zuzuzählen sind. Die erste Gruppe, — daß wir in Kürze auch das noch anfügen — nennt Züllicher „Gleichnisse im engeren Sinne“, Weinel, ohne eine andere Meinung damit zu verbinden, „einfache Sprichwörter“, z. B. Wo ein Nas ist, da sammeln sich die Adler, oder Arzt, hilfst dir selber! oder die Starken bedürfen nicht des Arztes, wohl aber die Kranken; nicht Gerechte zu rufen, bin ich gekommen, sondern Sünder, oder vom Licht auf dem Leuchter, vom Salz der Erde, von Knospen als Vorboten, vom Bräutigam und von der Braut u. a. Der in diesen kurzen sprichwörtlichen Gleichnissen gegebenen Bildhälfte entspricht die zu findende Sachhälfte, welche öfter, wie z. B. in dem dritten der genannten Gleichnisse, schon gegeben ist. „Immer sind sie, am rechten Platze angewandt, schlagend, ob man sie ironisch oder scherzend oder im Ernste nimmt.“ Weinel. Ihre Beweiskraft beruht in der Möglichkeit der Vergleichung paralleler Vorgänge in getrennten Sphären.

Die zweite Gruppe der Gleichnisse Jesu bilden nach Züllicher die Parabeln oder nach Weinel die eigentlichen Gleichnisse. Hierher gehört die weitaus größte Zahl unserer Schulgleichnisse, wie vom Sämann, vom



Unkraut unter dem Weizen, vom Fischnetz, vom Senfstorn und Sauerteig, vom Schatz und von der Perle, vom Schalksknechte, vom verlornen Sohn, vom verlornen Schaf und Groschen, von den Arbeitern im Weinberge, vom ungerechten Haushalter, vom großen Abendmahl, vom hochzeitlichen Kleide, von den anvertrauten Talenten, von den zehn Jungfrauen. Bestand das Bild und seine Anwendung bei der ersten Gruppe der Gleichnisse aus zwei miteinander in Vergleich gestellten Sätzen aus verschiedenen Lebensgebieten, so beruht auch diese Gruppe auf dem Prinzip der Vergleichung. War aber bei der ersten Gruppe das Bild ein Satz, so ist es hier eine Erzählung, eine Geschichte, die zwar der Wirklichkeit des Geschehens, nicht aber der Wahrheit entbehrt. Aus ihr ist der Kerngedanke, den sie in behaglicher, epischer Breite deutlich und unwiderlegbar veranschaulicht, herauszuschälen und dann auf das religiös-sittliche Leben anzuwenden. So ist also auch bei dieser Gruppe von einer Bildhälfte, aber in der Form einer Erzählung, nicht eines Satzes, zu reden und von der ihr entsprechenden Sachhälfte, der Anwendung auf das höhere Gebiet.

Eine dritte und letzte Gruppe ist in folgenden Gleichnissen gegeben: Vom barmherzigen Samariter, vom Pharisäer und Zöllner, vom reichen Mann und armen Lazarus, vom törichten Reichen. Zülicher bezeichnet diese vier Gleichnisse als „Beispielerzählungen“, Weinel nennt sie „anderwertige Bildreden Jesu“. Sie sind nicht echte Gleichnisse; denn der in ihnen eingeschlossene Wahrheitsatz wird zwar, wie bei den Beispielen der zweiten Gruppe, durch sie veranschaulicht und aus ihnen entwickelt, braucht aber nicht auf das höhere Gebiet übertragen zu werden, da der erzählte Einzelfall selber schon der höhern Sphäre angehört. (Voigt.) Ihre Beweiskraft beruht also weniger auf einem eigentlichen Vergleiche als auf der Tatsache, daß in ihnen Beispiele für allgemeine Wahrheiten, Beweise allgemeingültiger Sätze für das sittlich-religiöse Leben gegeben sind. So illustriert das Gleichnis vom barmherzigen Samariter als Einzelfall den allgemeinen Satz: Vor Gott verleiht barmherzige Nächstenliebe, gleichviel, von wem sie ausgeht, allein Wert, nicht Geburt noch Stand. (Dr. Wigmann.) Die Beispielerzählung vom Pharisäer und Zöllner soll uns als Einzelfall allgemein sagen, daß bußfertige Demut die Rechtfertigung vor Gott erlangt, hochmütige Selbstgerechtigkeit aber nicht. Die Bildrede vom reichen Mann und armen Lazarus zeigt als Einzelfall ganz allgemein die Wahrheit: Die Welt der Vergeltung folgt auf die der Prüfung; auf das Kreuz folgt die Herrlichkeit. (Van Roetsveld: Gleichnisse) und endlich das Beispiel vom reichen Laren zeigt ganz allgemein als Einzelfall: Es ist töricht, im irdischen Besitze das höchste Gut und im selbstlüchtigen Genuße desselben das wichtigste Lebensziel zu erblicken und darüber Gott zu vergessen, von dessen Macht und Gnade wir jeden Augenblick abhängig sind (Dr. Wigmann).

## Jesus und seine Jüngerinnen.

Eine biblische Monographie.

Von R. Hecker, Danzig.

Luk. 23, 28: „Ihr Töchter von Jerusalem, weinet nicht über mich, sondern weinet über euch und über eure Kinder.“

Eines der interessantesten Momente in dem Leben und Wirken unseres göttlichen Meisters ist das eigenartige und einzig dastehende Verhältnis desselben zu den einzelnen Gliedern des ihm nahestehenden Frauenkreises. Von jeher hat dieses hochinteressante Problem namentlich auch das Interesse der geistig hochstehenden Frauenwelt wachgerufen, und dieser Tage hat eine französische Schriftstellerin, eine ehemalige Schauspielerin, wieder einen Roman vollendet, in dem der Heiland, allerdings unter idealen und zum Teil erhebenden Gesichtspunkten, wesentlich als Romanheld dargestellt wird.\*)

Wir können diese wiederholten schriftstellerischen Versuche romanhafter Christusgestaltung nur als das bezeichnen, was sie sind, nämlich als Profanation der heiligen Person Jesu und als eine verfehlte Auffassung seiner erhabenen Mission. Allerdings steht der Veronische Roman insofern hoch über andern neueren Erzeugnissen, als die Verfasserin darauf verzichtet, eine Frau in ein irgendwie erotisches Verhältnis zu Jesu zu bringen. „Man muß es lesen,“ sagt ein Kritiker, „um die Größe der Anschauung zu erfassen, die dem Roman zugrunde liegt, wie Mirjam von Magdala, die Jesus im Armenviertel von Alexandria oft durch Händeauflegen von ihren schweren hysterischen Anfällen befreit, ihn wiederfindet. Sie ist eine jener königlichen Bühlerinnen geworden, wie sie alle verfeinerten Kulturen, hier die des kaiserlichen Rom, kennen. Sie erkennt, sie glaubt, sie folgt ihm, aber die Wirkung seines Wesens ist ganz scharf umschrieben. Er lenkt den Willen nach seinem hohen Ziel, der Erlösung vom Elend.“

Das liegt ganz im Rahmen unserer Christusauffassung. Er, der so hoch über allem Irdischen Stehende, hielt sich in wunderbarer sittlicher Vollendung gleich fern von der finstern mönchischen Askese, wie von sybaritischer Genußsucht und üppiger Lebensfreude, wie sie dem Orientalen eigen. So konnte er sich mit Recht als den „Reinen“ bezeichnen unter denen, von denen keiner rein war. Er, der Herzenskenner und Herzenskündiger, der in der Seele der Menschen zu lesen verstand, wie niemand zuvor, hatte Verständnis für die natürlichen Regungen und selbst Ausschreitungen der menschlichen Natur; aber niemals berührte die Unreinheit sein eigenstes göttliches Wesen, und von dieser göttlichen Hoheit wich die Sünde, wichen Versucher und lockende Erdenfreude zurück. Die ganze Scala der Gefühle, die der Menschen Seele be-

\*) „Jesus.“ Ein Roman von Pierre Nahor (Emilie Veron) übersetzt von Walter Bloch (Berlin, W. Behrs Verlag).

wegen, war ihm nicht fremd. Auf der Hochzeit freut er sich mit den Fröhlichen, am Grabe seines Lazarus weint er mit den Weinenden. Fürwahr, sollte ihm, der zu jeder Zeit und Stunde unter dem Bann seiner göttlichen Mission stand, das Sündige und Irdische sich je in irgend einer Form haben nahen können? Irdische Liebe war ihm fremd, da die göttliche Liebe, die Gottes Wesen selbst ausmacht, sein ganzes Wesen durchglühte und im Gegensatz zu der in sich erstarrten Lehre des Pharisäismus, wie zu der epikuräischen, von heidnisch-libertinischen Anschauungen durchsetzten Lebensauffassung der Sadduzäer die milden Strahlen der Nächsten-, Sünder- und Feindesliebe sittigend, versöhnend und heiligend in die Herzen der Menschen sandte.

Unter diesem Gesichtswinkel sind alle Handlungen des Herrn, wie auch das Verhältnis zu dem ihm nahestehenden Frauenkreise zu betrachten, will man anders nicht auf Abwege geraten.

Mit einem übermenschlichen psychologischen Scharfblick ergründete er die Schwächen der Menschen- insonderheit auch der Weibesnatur und suchte hier heilend, bessernd, seelsorgerisch einzuwirken. Ein leises, ahnungsvolles Mitleid ergriff ihn, wenn er das soziale Elend, die unwürdige Stellung des Frauentums seiner Zeit vor sich sah, wenn er sah, wie die Genußsucht und der krasse Egoismus der antiken Weltanschauung die Frau zur Hetäre, zur Odaliske herabwürdigten und ihr den Stempel der Sklaverei, eines deklassierten Menschendaseins aufdrückten. Hier mußte er helfend, lindernd, erziehend eingreifen, dazu trieb ihn die Liebe zu den Elenden und Gedrückten.

Mitleid, tiefes Mitempfinden mit anderer Leid und Not war also das treibende Motiv in seinem ganzen Verhalten zu den Frauen. So sehen wir ihn, den Heiland, gegenüber der Samariterin, der Ehebrecherin, der Maria von Magdala und bei vielen andern Anlässen.

Und der göttliche Helfer fand bei dem schwachen Geschlecht vertrauensvolle Hingabe, gläubige Zuversicht, erkenntliche Dankbarkeit, die soweit ging, daß jene Büßerin sogar seine Füße mit Tränen nezte und mit den Haaren ihres Hauptes trocknete, in viel höherem als bei den Männern. Es ist dieses aus der weicheren, leichter empfänglichen Natur des Weibes psychologisch auch leicht erklärlich. Ging es doch wie ein Ahnen durch die bedrückten Herzen der „Töchter Israels“, daß mit dem Erscheinen des Herrn die Morgenröte einer besseren Zeit auch für sie herankomme und die Religion göttlicher Liebe auch dem Weibe eine würdigere Stellung zuweisen werde.

Nach diesen allgemeinen Darlegungen wollen wir nun in nachstehendem einige Streiflichter auf das Verhältnis Jesu zu einigen der hervorragendsten Gliedern seiner Frauenumgebung werfen.

Geradezu ideal und erhebend ist das Verhältnis des Heilandes zu seiner Mutter, geradezu typisch für die sittlich-sozialen Grundverhältnisse der christlichen Familie. Obwohl die Evangelien die Jugendgeschichte Jesu nur andeutungsweise behandeln, so geht doch schon aus der einzigen Erzählung aus dem Jugendleben Jesu, die uns erhalten (Luk. 2, 41—52), zur Genüge hervor, in welcher idealer Weise dieses

von der Macht des Messiasbewußtsein durchdrungene Kind auch die irdischen Pflichten gegen seine Angehörigen erfüllte, und wie es insbesondere der Mutter gegenüber mit zartem Sinn und kindlichem Gehorjam begegnete. Und welch eine Fülle inniger Liebe bewegte das göttliche Dulderherz auf der Höhe von Golgatha, da er noch kurz vor seinem Abscheiden in fürsorglicher Sohnestreue seinem Johannes die teure Mutter als letztes Vermächtnis überwies! Wahrlich, ein solches Empfinden reicht so weit über das Niveau banaler Menschlichkeit, daß es fast als ein freventliches Unterfangen erscheint, den Hohen, Göttlichen als Romanfigur zu profanisieren und herabzuwürdigen.

Welch einen sittigenden, veredelnden Einfluß der Herr auf die Frauen seiner Umgebung ausübte, sehen wir aus den zahlreichen, rührenden Beweisen tiefer Trauer, wie innigster Anteilnahme bei seinem Scheiden. Auf dem Schmerzenswege nach Golgatha waren es die „Töchter Jerusalems,“ die mit Tränen heißen Schmerzes ihren besten Freund und Helfer den Schergen, wie dem Pöbel zu qualvollem Tode überliefert sahen. Frauen, zarte Frauen eilten ohne Furcht vor der gehässigen Rache seiner Feinde zu seinem Felsengrabe, um dem teuern Leichnam die letzten Ehren und Liebesbezeugungen zu erweisen. Welch ein überquellendes Gefühl dankbarer Verehrung läßt die Maria Magdalena bei seinem Wiederer scheinen in den Freudenruf ausbrechen: „Mein Meister!“

So zieht sich durch das ganze Leben Jesu wie eine fortlaufende Kette hier verständnisvolles, heilandshaftes Streben, das Los der Frauen zu lindern, dort auf der andern Seite zeigt sich sympathische Aufnahme und glühende Dankbarkeit für die empfangenen Heilsgüter. Das war die Gesinnung, die eine Maria von Magdala diesen Grundtypus eines durch wahrhafte Buße sich sittlich läuternden Frauentums, die Samariterin und viele andere Frauen und nachmalige Jüngerinnen beseelte und die sich wie ein Feuerstrom durch die erste Zeit der christlichen Kirche ergoß, so daß edle Frauen und Jungfrauen selbst aus vornehmem Geschlecht in der Arena der römischen Cäsaren ihren Glauben und ihre Liebe zum Heilande freudig, mit Psalmenworten auf den Lippen durch einen qualvollen Märtyrertod bezeugten. Das zarteste Empfinden und das gläubigste Erfassen der Christuslehre finden wir von altersher bei edlen Frauenherzen, so daß man, ohne paradox zu erscheinen, das Christentum als Religion der Frauen im hervorragendsten Sinne des Wortes bezeichnen könnte.

Der Herr suchte während seines Erdenwallens nicht bloß das Los der Frauen in jeder Weise zu bessern, sondern er ließ sich auch ihre geistige Hebung und sittliche Läuterung nach Kräften angelegen sein, indem er ihnen als Lehrer nahte und ihnen das Himmelsbrot seines Evangeliums darreichte. Diese lehrhafte Tätigkeit ist ein sehr wichtiges Moment in seiner gesamten Messiaswirksamkeit und für die Erfassung der Bedeutung des ganzen geistigen Christus unerläßlich.

Wir sehen ihn, den göttlichen Lehrer, sich in dieser Weise dem



samaritischen Weibe nahen,\*) um es aus dem Schlamm der Sünde zu ziehen. Insbesondere aber tritt diese Seite in der Ausübung seines Messiasberufs bei dem innigen Verhältnis zu der ihm so nahestehenden Geschwisterfamilie des Lazarus von Bethanien hervor. Sein Lehramt in Beziehung auf das Schwesternpaar Martha und Maria ist zugleich typisch für das Verhältnis Jesu zu dem Frauenkreise seiner Umgebung.

Beide Schwestern sind echte Jüngerinnen Jesu, deren innigste Lust es ist, ihm zu dienen; aber jede tut dieses in anderer Art und Weise. Martha, wahrscheinlich die ältere der beiden Schwestern, erinnert in ihrem überstürzenden Eifer vielfach an Petrus und wird auch, wie dieser, unmittelbar durch ernst-freundliche Mahnworte des göttlichen Meisters in das tiefere Verständnis seiner Lehre eingeführt. In ihrem aufrichtigen Verlangen, den geliebten Gast recht würdig zu empfangen, läßt sie sich von den Geschäften der Bewirtung ganz in Anspruch nehmen und, indem sie das Gebot der Gastfreundschaft in unübertrefflicher Weise erfüllt, erinnert sie an die schönen Worte Spittas:

„O selig Haus, wo man dich aufgenommen,  
Du wahrer Seelenfreund, Herr Jesu Christ.“

Martha ist das Abbild zahlreicher Christen, die bei ihrer Rastlosigkeit und ihrem gutgemeinten, aber zerstreuenden irdischen Abmühen für die Sache des Herrn nicht zum ruhigen Genuße seiner Lehre und seiner beseligenden Gemeinschaft kommen.

Die jüngere Schwester Maria hingegen, eine weibliche Johannesnatur, eine wahre Schülerin des göttlichen Meisters, geht ganz in dem Bestreben auf, seine beseligende Lehre recht zu erfassen. „Von dem frommen, demütigen Kindesfinne, welchen der Herr als die Bedingung für den Eintritt in das Himmelreich bezeichnet, von dem Glauben an Jesum Christum haben wir kein leuchtenderes Vorbild als Maria“ (Kahle). — Während daher der Herr die auf das Äußerliche, Irdische gerichtete Vielgeschäftigkeit Marthas zügelt und auf das rechte Maß zurückführt, gibt er ihrer sinnigen, gläubigen Schwester die herrliche Verheißung: „Maria hat das gute Teil erwählt“ usw.

Ein weiterer Grund für die überaus starke Anhänglichkeit der Jüngerinnen an den Meister lag in den vielfachen Krankenheilungen und Totenerweckungen, die er vermöge der ihm innewohnenden göttlichen Kraft vollbrachte. Er stellte sich dabei in bewußten Gegensatz zu dem charlatanhaften Gebahren des Dämonismus und Magiertums seines Zeitalters, das in schnöder Selbstsucht gegen klingenden Entgelt seine oft zweifelhafte Hilfe gewährte, während der Gottes- und Menschensohn allein zur Ehre des, der ihn gesandt, die Wunder aus seiner göttlichen Kraft heraus vollbrachte (vergl. die Auferweckung des Lazarus). So gab er den armen Müttern ihre toten oder siechen Söhne wieder. Welch eine Flut denkbarer Gegenliebe mußte das in den Mutterherzen entfachen! Immer weiter verbreitete sich durch die Leute die wunder-

\*) Vergl. unsere Studie „Jesus und Samariter“ im Juniheft dieser Zeitschrift S. 113 ff.

bare Munde von dem segensvollen Wirken des gewaltigen Propheten von Nazareth, und es ist gar nicht zu ermessen, welch einen gewaltigen Anteil die Frauenwelt an der Entwicklung und Ausbreitung des neuen Evangeliums christlicher Liebe gerade während der ersten Epoche seines Werdens gehabt. Später wurde es anders. Der mönchisch-asketische Geist, wie er in Tertullians strengem Wort: „Mulier taceat in ecclesia!“ zum Ausdruck kam, erstickte diese Zug idealer weiblicher Hingabe und Opferwilligkeit, der noch in der Gegenwart bei der christlichen Caritas (Diakonissinnen, Frauenvereine, Magdalenenstifte usw.) fortwirkend eine so große Rolle spielt. Das mittelalterliche Kloster- und Nonnenwesen bildete nur einen sehr fragwürdigen Ersatz dieses durch die Reformation neubelebten christlichen Geistes.

Überblicken wir am Schlusse noch einmal den wesentlichen Inhalt unserer Darlegungen, so gelangen wir zu nachstehendem abschließenden Satz:

Die soziale, sittliche, wie gesellschaftliche Hebung der während der Antike zu unwürdiger Polygamie und Sklaverei herabgedrückten Frauenwelt war eine der hervorragendsten Errungenschaften der neuen christlichen Weltordnung und fand die diesbezügliche Seite der göttlichen Mission Christi gerade bei den Frauen seines Lebenskreises glühende Verehrung und innige Dankbarkeit.

## Blüten und Früchte.

„Ich habe immer aufs wärmste den Gedanken gehegt, daß die Schule keine Knaben- und Mädchenschule, keine Elementar- und keine Volksschule sein soll, sondern eine wirkliche Gesamtschule, wo das eine und das andere Geschlecht, die Kinder der einen wie der andern Gesellschaftsklasse das gegenseitige Vertrauen, die gegenseitige Achtung, das gegenseitige Verständnis lernen, das dann ihr segensreiches Zusammenarbeiten in der Familie und im Staate ermöglichen soll.“

Ellen Key.

## Aus der Schule.

### Übungsstoff und Lehrstoff der Sprachlehre.

Für die Volksschule bearbeitet.

Von Bernhard Claus, Lehrer an der X. Bezirksschule zu Leipzig.

(Fortsetzung.)

### Übungsstoff für die Mittelstufe.

Al. V, IV, III.

#### I. Der erweiterte Satz.

##### A. Ergänzungen zum Tätigkeitsworte.

##### a) Der Gegenstand der Tätigkeit wird ergänzt.

Frage:

„Wen oder was? (Siehe Unterstufe!)“

**Beachte:**

Er wollte kein Tribut zahlen. Er legte ein kleinen Papierhandel an. Er ließ mein Namen in ein Buch einschreiben. Er überfiel der kleinen Feldmaus. Ich kann ihm dir empfehlen. Der Vater kann in nicht leiden. Man setzte Luthern in ein Wägelchen. Der Rehricht schafft man auf den Schuttabladepplatz.

**Übe:**

Ich sehe, daß die jungen Vögel ausgeflogen sind. Ich höre, wie die Glocken läuten. Ich weiß nicht, ob der Roggen schon reif ist. Ich teile dir mit, wer bei dem Brande verunglückt ist usw. Er fragte mich, wann ich wiederkäme.

**Beachte:**

Er merkte, daß die Nacht hereinbrach. Ich hörte, daß der Fabrikbesitzer arm in die Stadt gekommen ist. Vom Wohnzimmer aus kann man auf die Tenne sehen, was das Gesinde macht. (Was das Gesinde auf der Tenne.) Wir sahen die Eiche, wie sich das Laub gefärbt hatte. (Das Laub an der Eiche).

**Übe:**

Der Hirtenknabe hört, wie der Bach rauscht.  
Der Hirtenknabe hört das Rauschen des Baches.

**Berücksichtige:**

„sich“ und „einander“.

**Beachte:**

Die Freunde fielen sich in die Arme. Am Bach stellten sich beide Heere entgegen (einander). Die Rohrkolben stützen sich einander.

**Übe die Zeitfolgen:**

Der Bauer sieht, wie die Schnitter den Roggen mähen. Der Bauer sieht, daß die Schnitter den Roggen gemäht haben. Der Bauer weiß, daß die Schnitter den Roggen morgen mähen werden.

**Übe:**

**Wörtliche und nichtwörtliche Rede.**

z. B.: Der Fuchs sprach zum Raben: Du hast ein stattliches Ansehen. Der Fuchs sprach zum Raben, daß er ein stattliches Ansehen habe. Der Fuchs sprach zum Raben: Du bist schön und stark wie der Adler. Der Fuchs sprach zum Raben, daß er schön und stattlich wie der Adler sei.

**Beachte:**

Das Kind sprach, wie sind deine Eltern mit dem geringen Lohne ausgekommen? Heinrich I. sagte: daß man die Städte mit Mauern umgeben sollte. Der Richter sprach: daß er das Geld behalten sollte.

### Unterscheide:

Wirklichkeits- und Möglichkeitsform.

### Beachte:

Ich erfuhr, daß sie aus dem Schwarzwalde **sind**. Als der Vater merkte, daß er sterben **muß** usw. Der König träumte, er **stende** am Wasser. Du **wirdest** dich auch schön neben uns ausnehmen.

### Merke:

Durch die Wirklichkeitsform drückt jemand die eigene augenblickliche Meinung aus. In der Möglichkeitsform bringe ich eine fremde Meinung zum Ausdruck oder stelle die eigene als ungewiß hin.

### Frage:

Wem?

### Übe:

Wem etwas geben, nehmen, schenken, schreiben, bringen usw.

### Übe:

Ich schreibe der Mutter einen Brief; dir, ihr.

### Gebrauche:

Dir, euch; mir, uns; ihr, ihm, ihnen; Ihnen.

### Unterscheide:

Dir — dich; mir — mich; ihm — ihn; ihnen — ihn; ihm — im; ihn — in; Ihnen — Sie.

### Beachte:

Ich wünsche **im** Glück. Sie schmeckten **in** wohl. Er gab **ihn** (ihnen) zu essen und zu trinken. Ich habe **Ihnen** gestern in der Stadt gesehen. Ich bringe **Sie** den Korb gleich wieder. Ich kann ihn **jeden** Meister empfehlen.

b) Der Ort der Tätigkeit wird ergänzt.

### Frage:

Wo?

### Übe:

1. In Sachsen; im Erzgebirge; im Osten; in Leipzig-Lind., Georgstraße 3 II; oberhalb Dresdens; diesseits der Mulde; längs des Flusses; den Fluß entlang; zwischen Weser und Elbe; von der Elbe bis zum Rheine; zu beiden Seiten des Rheines; um Nürnberg herum usw.

2. Droben, drüben, hüben, drunten, nirgends, überall, irgendwo, allerorten usw.

3. Mainz liegt da, wo der Main in den Rhein mündet.

„ „ an der Mündung des Maines in den Rhein.



### Beachte:

In Norden grenzt es an die Ostsee. In der Nähe bei Aachen werden Steinkohlen gefunden. Gegenüber des Rathhauses. Von Danzig aus bis Memel wird Bernstein gefunden. Zwischen Danzig bis Memel. Die alten Sachsen wohnten zwischen der Elbe und zwischen der Weser. Auch um den Häusern liegen Felder. Wir gelangten nach Zweenfurth (in Zweenfurth) an oder (nach Zweenfurth). Passau liegt an der Donau, wo der Inn hineinfließt. (da, wo &c).

### Frage:

Wohin?

### Übe:

Nach Leipzig, zur Messe, zu Verwandten, aufs Land, an die See, ins Gebirge, über die Alpen, durch Bayern reisen. Desgleichen: marschieren, spazieren, wandern, sich begeben usw.

Wohin münden, fließen, sich ergießen, sich erstrecken, sich ausdehnen, bis wohin reichen usw.

Wandern bergauf, bergab, stromaufwärts, talauf, quersfeldein, vorwärts usw.

### Beachte:

Im Sommer reisen viele Leute in den Alpen; Pommern grenzt an der Ostsee. Der Main fließt in dem Rhein. Sie ging nach einem Barbier. Er kriecht den Zaun durch (durch den Zaun). Das Wasser kann nicht durch die Zehen hindurchlaufen (zwischen). Der Dampfer fährt Strom aufwärts. Die Soldaten marschieren wieder rückwärts.

### Frage:

Woher?

### Übe:

Aus Sachsen stammen, aus der Erde quellen, aus dem Loch herauskriechen, aus dem Boden herauswachsen usw.

### Beachte:

Die Eltern kamen aus ihren Dörfe. Von Taunus herab grüßt das Niederwalddenkmal. Durch ein Fenster aus kann man auf die Diele sehen. In den Rissen der Bäume quoll das Harz heraus usw.

c) Die Zeit der Tätigkeit wird ergänzt.

### Frage:

Wann?

### Übe:

Von Ostern bis Pfingsten; vom 1. Januar bis 15. Februar; früh um 4 Uhr; während der Ferien; innerhalb 24 Stunden; binnen 4 Wochen; zu dieser Zeit; um Weihnachten herum usw.

Unterdeſſen, inzwiſchen, bald darauf, nicht lange darnach, kurz vorher, ſtets, immer, möglichſt bald, über kurz oder lang.

## Beachte:

Am 1. Februar ab. Nach langen Marische. Das Geld zahle ich  
 bin 4 Wochen. Nachdem reiste er nach Dresden. Indem eilte  
 Friedrich in das Schloß (inzwischen).

## Übe:

Als die Hunnen in Deutschland einfielen, zog ihnen uñw. (Handlungen gleichzeitig.)

Nachdem Heinrich eine tüchtige Reiterei ausgebildet hatte, verzweigte er uzw. (Handlungen nacheinander.) Ehe (bevor) Heinrich die Hunnen besiegen konnte, mußte er uzw. (Handlungen nacheinander.)

## Beachte:

Wenn die Sonne untergegangen ist, kam der Kauz aus seinem Verstecke hervor. Darnach es dunkel geworden ist, geht er auf die Jagd. Zur Erinnerung, als er aus dem Kriege kam, erhielt er einen Orden. Unterdeffen kocht die Mutter das Essen, wo der Vater die Uhr macht. Als wir uns am Tage getummelt hatten, versammelten wir uns am Abende um den Ofen. Der Soldat wollte den Bauern nicht hereinlassen, vorher er ihm nicht ein Viertel der Belohnung versprochen hatte. Die Mutter räumt den Tisch ab, einstweilen das Mädchen noch fleißig strickt.

### Übe die Zeitfolgen:

Als die Stadt erobert wurde, flohen die Bewohner.

Nachdem die Bewohner geflohen waren, wurde die Stadt ero-

Nachdem die Bewohner geflohen waren, wurde die Stadt erobert.

### Unterscheide:

Die Sonnen wurden geschlagen; sind geschlagen worden; waren geschlagen worden.

### Beachte:

Unser Hauswirt hat ein Logis noch nicht vermiet. Vor der Reise hatte ich mir einen neuen Strohhut kauft. Die Furchen sind in das Feld eingegrabt worden. Der Knecht hatt die Pferde gefüttert. Nachdem die Lerche ihr Lied gesungen hate, stürzte sie sich herab. Die Straße ist mit Steinen gepflastert wurden. Für den Großstädter ist die schönste Zeit begonnen.

Frage:

Wie lange?

Übe:

1. 14 Tage lang; das ganze Jahr hindurch; den Winter über; tage-,  
wochen-, jahrelang.

2. Er zahlte den Tribut, bis er eine Reiterei ausgebildet hatte. Die Zugvögel bleiben da, solange (weil) es warm ist.

**Beachte:**

So trieb er es dem ganzen Sommer durch. Er war Jahrelang in der Fremde gewesen.

**Frage:**

Seit wann?

**Übe:**

Seit einer Stunde; von Ostern ab; seit gestern.

Wir haben wieder ein Deutsches Reich, seitdem wir die Franzosen besiegt haben.

**Beachte:**

Von Ostern an gehe ich in die 4. Klasse. Von 1. Februar ab besuche ich die 10. Bezirks-Schule. Seit Ostern ist die Mutter krank.

**Merke:**

Die verschiedenen Zeiten werden gebildet mit den Hilfszeitwörtern sein, haben, werden. Bei manchen Zeitwörtern tritt eine Änderung des Selbstlautes ein. Auch Bildungsilben werden verwendet, z. B.: „te“, „ten“, „t“, „ft“, „en“, „ge“.

d) Die Art und Weise einer Tätigkeit wird ergänzt.

**Frage:**

Wie geschieht etwas?

**Übe:**

Ohne Furcht, furchtlos; voller Angst, angstvoll; zum Kampfe bereit, kampfbereit; mit Geschick, geschickt; mit Wohlgefallen, wohlgefällig; zur Zufriedenheit, zufriedenstellend.

Über Hals und Kopf, mit Angst und Bangen, mit Bittern und Zagen, mit Stumpf und Stiel, mit Haut und Haaren usw.

Ich singe, wie der Vogel singt. Es donnert, daß die Fenster klirren. Er steht da, als wäre er betäubt.

**Beachte:**

Mit guten Appetite verzehrte er sein Frühstück. Auf seinem behaarten Sohlen schlief er dahin. Die Erle kommt vor in Bäumen und Sträucher (als). Der Lindenbaum duftet so lieblich, daß alle Leute stehen bleiben.

e) Das Mittel wird ergänzt.

**Frage:**

Womit?

Übe:

Siehe Unterstufe!

Beachte:

Ich hielt die Geschosse mit **mein** Schild auf. Der Igel zerriß die Schlange mit seinem Krallen. Der Boden ist mit **gelben** Sand bedeckt. Mit tausend Taler läßt sich nicht viel anfangen.

f) Der Stoff wird ergänzt.

Frage:

Woraus?

Übe:

Der Anzug besteht aus Hose, Weste und Rock. Bronze ist aus Kupfer und Zinn zusammengefeßt zc.

Beachte:

Der Mörtel setzt sich zusammen aus Kalk **und** aus Sand **und** aus Wasser.

g) Der Grund der Handlung wird ergänzt.

Frage:

Warum?

Übe:

Vor Schreck, vor Hunger und Durst, vor Freude über den Gewinn, aus Mitleid, aus Ärger über das schlechte Wetter, aus Furcht vor Gott und aus Liebe zu Gott usw.

Übe:

Der Fluß fließt schnell, weil er viel Gefälle hat usw.

Beachte:

Aus Liebe für die Eltern. Aus Mitleid zu den Armen. Der Wanderer ruht aus, **indem** er müde ist (weil).

h) Die Absicht der Handlung wird ergänzt. (Beweggrund.)

Frage:

Weshalb? Wozu?

Übe:

Der Gärtner bindet den Rosenstock an, weil er ihn vor dem Winde schützen will, — um ihn vor dem Winde zu schützen, — zum Schutze vor dem Winde.

Beachte:

Der Knecht fuhr in den Wald, **indem** er Holz holen wollte (weil).

NB.: Übe den Hinweis auf die Bestimmungen:

Z. B.: An dem Bache = an demselben, daran; desgl. darin, darauf, darüber, dabei, dazwischen, daneben, daselbst, da, dort, dahin, dahinein,



daher, daheraus, davon, daraus, damit, dazwischen, dadurch, dazu, darum usw.

### Beachte:

Nach unten streckte ich ein Würzelchen, mit derselben zc. Auf dem Plaze wuschen viele Frauen, darunter befand usw. Die Sole sickert durch die Dornen; an den Dornen blieben die mineralischen Bestandteile hängen (daran).

## B. Nähere Bestimmungen zum Dingworte.

### Verschiedene Arten der Beifügungen.

#### Übe:

a) Die fleißigen, geschickten Arbeiter. Fleißige und geschickte Arbeiter. Viele fleißige Arbeiter. Jeder fleißige Arbeiter. Durch die vielen fleißigen Arbeiter. Von jedem fleißigen Arbeiter usw.

#### Unterscheide:

Stillstehende Gewässer sind der Sumpf und der Teich. Die stillstehenden Gewässer sind die Meere, Seen, Teiche und Sümpfe.

#### Beachte:

Er wohnte in einer kleiner Hütte. Sämtliches unreines Wasser fließt in die Schleuse. Auf diese kleine Insel steht der Mäuseturm. Nach langer beschwerlichen Fahrt. An einen schönen Sommertage. Auf diesem Wege sahen wir viele vornehmen Leute.

#### Unterscheide:

Der tiefe Keller, das tiefe Haus. Der starke Balken, das starke Pferd. Das dünne Brett, das schwache Brett.

#### Übe:

b) Das sächsische Volk, das Deutsche Reich, der Kölner Dom, die Leipziger Straße, Heinrich I., Otto der Reiche usw.

#### Beachte:

Luther wurde von Friedrich den Weisen beschützt. An der Deutschen Grenze; Otto der I.; Merseburgerstraße; Roß-Straße usw.

#### Übe:

c) Preußens Hauptstadt; Sachsens Könige, des Berges Rücken; des Bauern Haus, der Mutter Segen usw.

#### Beachte:

In seines Vaters Hause; der Mutterfluch; des Türkens Pferd; Luthern seine Eltern; der Frau Cotta ihr Sohn. Der Schneider

hügelst mein Vater sein schwarzen Anzug (meines Vaters). Der höchste Berg von dem Harze (des Harzes). Der höchste Berg ist von dem Harze der Brocken. Ich suche mir eine Stelle für Kindermädchen. Ich freute mich schon lange auf die Wanderung des Großglockners.

### Übe:

a) Das Dach auf dem Hause; das Laub unter dem Baume; der Fisch im Wasser; Dresden an der Elbe; der Fichtelberg im Erzgebirge; Schönefeld bei Leipzig; Leipzig-Vindenau.

Die Parthe, welche in die Pleiße fließt, usw. Die Parthe, ein Nebenfluß der Pleiße, usw.

Die Straße, welche 20 m breit ist, usw. Eine Straße von 20 m Breite usw.

### Beachte:

Eine Straße von 20 m breite. Die Sage erzählt von Hatto, denen die Mäuse aufgefressen haben sollen. Da sahen wir Willen, in den reiche Leute wohnten. Ein Kranz, indem sich unsere Lebensmittel befanden, wurde auf den Rücken geschnallt. Neben ihm liegt ein Sträußchen, den er auf der Wiese gepflückt hat. Er weidet seine Herde, die das saftige Gras fressen. Über der Diele befindet sich der Boden, wo Heu und Stroh liegt. In Indien haust der Elefant, der das Elfenbein liefert und daraus (aus welchem) Klaviertasten hergestellt werden. Der Weberknabe steigt den Berg hinauf, welcher ein Päckchen auf seinem Rücken trägt. (Der Weberknaabe, welcher usw.)

### Übe:

1. Der Brocken ist ein hoher Berg; die Schneekoppe ist ein höherer Berg als —; die Zugspitze ist der höchste Berg in Deutschland.
2. Der Kuckuck ist so groß wie eine Taube. Der Kabe ist größer als die Krähe. Der Lämmergeier ist am größten von allen Vögeln.
3. Der Garten ist so lang wie breit. Das Feld ist länger als breit.
4. Leipzig hat sich ebenso entwickelt wie Dresden. Hamburg hat sich mehr entwickelt als Bremen. Berlin hat sich am meisten entwickelt von allen deutschen Städten.

### Beachte:

Der Fluß ist breiter als tiefer. Die Kugel ist runder als das Ei. Das Haus ist so hoch, als die Straße breit ist.

## C. Die Verbindung gleichartiger Satztheile.

### Übe:

Die schweren häuslichen Arbeiten, die breiten, tiefen Ströme; die langen, goldgelben und schweren Ahren; die Rosen und auch die Nelken; sowohl die Eisenbahnen als auch die Kanäle; weder Nahrung noch

Wohnung; teils zu Brettern, teils zu Balken; bald hier, bald da; entweder zu Fuße oder auf der Eisenbahn usw.

### Beachte:

Es gab kein Pferd und Wagen (keinen). Die Wohnung besteht aus einer Küche und aus einer Kammer und aus einer Wohnstube. Sie beginnt am Sportplatz und (an) der Luppe. Sie besaß kein Geld, weder (und keinen) Schmuck. Wir haben uns die schöne Gegend gesehen, als auch gesungen (und). Den Bernstein verarbeitet man zu Perlen und andere Schmuckfachen (und zu anderen). Wir befinden uns in einem großen Raume, die Diele. Die Vögel fangen an zu pfeifen und jubilieren (zu).

## D. Die Verbindung des Tätigkeitswortes mit dem Hilfszeitwort.

### Übe:

Arbeiten wollen, essen sollen, sterben müssen, entfliehen lassen, lesen können, nicht sprechen dürfen.

### Beachte:

Wir müssen alle Tage in die Schule (gehen). Ich habe die Gebote nicht gekonnt. Ich durfte mit der Mutter auf die Messe (gehen). Ihr kennt euch Geld sparen. Der Kaiser hatte keinen Feldherrn mehr, weil Tilly mußte am Lech sein Leben lassen (lassen mußte). Der Arzt sagte, daß er zu einem Kranken gehen muß (müsse).

### Lehrstoff: Die Erweiterung durch den abhängigen Satz.

Der abhängige Satz ist nur ein Bestandteil des erweiterten Satzes; denn er kann erfragt werden. Der durch einen abhängigen Satz erweiterte selbständige Satz wird als Hauptsatz, der von ihm abhängige Satz als Nebensatz bezeichnet. Die Nebensätze werden durch Bindewörter in verschiedenartige Beziehungen zum Hauptsatz gestellt. Sie lassen sich in einen Satzteil zusammenziehen, verkürzen und in einen selbständigen Satz verwandeln. Der Nebensatz hat eine eigene Wortstellung. Im Nebensatz tritt das Tätigkeitswort hinter seine Ergänzungen und das Hilfszeitwort noch hinter das Tätigkeitswort. Seine Stellung hat der Nebensatz vor oder hinter dem Hauptsatz; der Beifügesatz aber steht stets hinter dem Dingworte, auf welches er sich bezieht. Die Art des Nebensatzes wird durch die Frage bestimmt und ist auch erkenntlich am Bindeworte.

(Schluß folgt.)

## Elias und Johannes der Täufer (Vergleich).

Lektion von Lehrer Stude, Gelsenkirchen.

Ziel: Zwei Glaubenskämpfer aus dem Volke Israel. (Aufschreiben.)

I. Lese es noch einmal! Was will uns das Wort „Glaubenskämpfer“ sagen? Kämpfer (Streiter) für den rechten Glauben, der in Gefahr (Not) ist.

Sollten die Kinder den Inhalt dieses zusammengesetzten Wortes auf obige Frage nicht finden, so ist eine Zerlegung notwendig, etwa so: Seht das Wort nochmals und genau an! Woraus besteht dieses Wort? Damit es alle von euch sehen, wische ich den Verbindungsstrich zwischen „s“ und „k“ weg: Glaubens Kämpfer. Welchen Leuten wird man diesen Doppel-(Ehren)namen wohl geben dürfen? Was heißt somit Glaubenskämpfer?

Wieviele sind es ihrer? Woher stammen sie? Was für Leute mögen es ihrem Tun und Handeln nach wohl sein? (Gute, fromme, mutige usw.) Zusammenfassung: Erzähle noch einmal alles, was wir bis dahin von den zwei Glaubenskämpfern wissen! In dem Volke Israel lebten zwei Männer, die waren gut, fromm usw. Sie kämpften für die Erhaltung des rechten (Gottes) Glaubens. Erzähle das noch einmal! Jedenfalls möchtet ihr von diesen beiden Männern wohl noch mehr wissen. Was denn?\*)

1. Wie heißen die zwei Glaubenskämpfer?
2. Weshalb kämpfen sie für den Glauben? oder: Wie kommen sie dazu, für den Glauben zu kämpfen?
3. Wie wollen sie die Gefahr (Not, Schäden) beseitigen (abhelfen)?
4. Gelingt es ihnen?

Aufschreiben!

II. u. III. Wiederhole noch einmal die erste Frage! Ihr kennt ja viele israelitische Männer. Da werden euch auch diese zwei bekannt sein. Welche sind es wohl?

Verschiedene Angaben — bei richtiger Angabe werden beide Namen angegeschrieben. Siehe Beilage!

Wann lebte Elias (Johannes)?

Elias lebte zur Zeit des Königs Ahab, der in Samaria (Hauptstadt) wohnte und nicht über das ganze Volk, sondern nur über zehn Stämme, das Reich Israel herrschte. Johannes der Täufer lebte zur Zeit des Königs Herodes (Jerusalem), der ein Sohn des Kindermörders war. Welches war beider Arbeit? (Mehrmales Zusammenfassen.)

Wie lautet die zweite Frage? Wir müssen aus der einen Frage zwei Fragen machen. Wie werden diese lauten? A. Wie kam Elias

\*) Die Kinder werden ähnliche Frage aufwerfen, aber in anderer Reihenfolge. Man ordne nach der letzten Angabe wie oben. Fehlt Frage 3 (4), so kann die Hinzufügung bis zum Schluß der Behandlung von Frage 2 (3), die darauf hinziele, unterbleiben.



dazu, für den Glauben zu kämpfen? B. Wodurch wurde Johannes der Täufer zum Kampfe veranlaßt? Wir beantworten zunächst die erste dieser Fragen.

A. Weshalb kämpfte Elias für den Glauben? Der Glaube an Gott den Herrn, der Israel aus dem Diensthaufe usw. geführt hatte, war in großer Gefahr. Inwiefern? Das ganze Volk (d. h. Reiche und Arme, Knechte und Herren, groß und klein, jung und alt, König und Königin) treibt Götzendienst. War das immer so? Nein! Zu wessen Zeiten nicht? (David.) Weshalb war es damals anders? Was für Leute waren zur Zeit Davids die Israeliten? (Fromme, gottesfürchtige.) Was für Leute sind es jetzt? Also einst gut — jetzt schlecht. Da müssen wir diese Veränderung vielleicht durch eine Frage erforschen können. Wie heißt diese Frage?

Wie ist diese große Veränderung nur möglich geworden? (Weshalb jetzt Götzendiener? Wer — was — ist daran schuld?) Die Schuld trägt der König Ahab. Er und auch seine Gemahlin beten den Baal, den Sonnengott, an. Das tun auch seine Freunde, die Hofbeamten; die gemeinen Leute sehen das und meinen, was der König und die Königin und die übrigen vornehmen und hochangesehenen Leute tun, das müssen auch wir tun. So denken zuletzt alle, so tun zuletzt alle. Ein Vorbild erweckt stets Nachahmung.

Wie kam es, daß gerade der König ein Götzdiener wurde? Er hat nicht, wie die guten Könige (David) eine Frau aus seinem Volke, sondern eine fremde Königstochter zur Königin gemacht. Diese war und blieb eine Heidin. Sie betete und opferte dem Baal. Der König ließ ihr zuliebe für den Baal viel tun: Standbilder und Tempel errichten, dem Baal Haine weihen, heidnische Priester ins Land kommen und große Opferfeste veranstalten. Er selbst und seine Beamten feierten mit. Anfanglich geschah das nur einmal, sonst beteten sie auch zu Jehova. Nach kurzer Zeit aber hatten sie Jehova vergessen, sich von ihm losgemacht (gottlos), wollten nichts mehr von dem heiligen und lebendigen Gott wissen. Wie benahmen sie sich gegen Jehova? Schimpften, lästerten, verspotteten, verhöhnten ihn. Ja, so versuchten sie den Gottesglauben auszurotten und den Götzenglauben zu befestigen. Zur völligen Ausrottung mußte noch weit mehr geschehen. Was wohl? Die Gläubigen wurden verfolgt, verjagt, gefangen genommen und gezwungen vom rechten Glauben zu lassen. Am schlimmsten erging es den Priestern und Propheten. Was wurde damit erreicht? Alle Leute seines Landes dienten Baal; kein Prediger durfte es wagen, von Jehova zu lehren. Kein Prophet Gottes, mit Ausnahme von Elias, war mehr im Lande, aber 450 Propheten des Baal. Was hatten die zu tun? Durch Opfern, Beten usw. den Baalglauben zu befestigen (zu vergrößern). Das gefiel dem König und der Königin wohl. Erzähle von Israels Götzendienst (Zusammenfassung).

B. Wodurch wurde Johannes der Täufer zum Glaubenskampfe veranlaßt? Zur Zeit Johannes' waren keine Götzendiener, keine -priester, -tempel, -haine usw. mehr im Lande zu finden. Alle

Israeliten beteten zu Gott. Das hat den Schein, als wären alle ohne Ausnahme recht und gut, wie sie der liebe Gott haben will. Und doch ist es nicht so. Es fehlt zwar der grobe Götzendienst; aber es ist doch noch viel Böses bei allen Kindern Israels zu finden. Die Kriegsteilnehmer müssen sich sagen lassen: „Tut niemand Gewalt noch Unrecht“ (gewalttätige, rohe, ungerechte Menschen gegen ihre Mitmenschen).\*) Die Zöllner werden gewarnt: „Fordert nicht mehr, denn gesetzt ist“\*\*) (Habgier, -sucht, heimlicher Diebstahl usw.). Warum lassen sie sich dergleichen zuschulden kommen? Es fehlt ihnen die (Nächsten-)Liebe; da hingegen sitzt in ihrem Herzen Haß, Neid, Streit, Unduldsamkeit, Hochmut, Dünkel und noch viel anderes Schlechtes. Selbst die Priester (Hohenpriester): Pharisäer und Sadduzäer, die eigentlich genau wissen mußten, was Gott von jedem Menschen verlangt, sind nicht nach dem göttlichen Wunsch, sondern „Otterungezüchte“, d. i. gezogen (erzogen, ähnlich), den Schlangen (Ottern): äußerlich glänzend, gleißend, untadelig wegen ihres Fastens, Betens (Plappern) usw., inwendig aber schlecht, giftig wie die Ottern, verachten die anderen, dünken sich besser als diese, tragen somit Unfrieden und dergleichen mehr ins Volk, weil sie diesem zu gleichem Tun Veranlassung geben. Gottes Wunsch (Wille) ist in den 10 Geboten, wonach die Menschen ihr Verhalten einrichten müssen, niedergelegt. Johannes fordert genaue Befolgung des Gesetzes, will also gesetzestreue Menschen (Juden) erziehen; denn nur der kann nach Johannes' Auffassung in den Himmel kommen, der ein gehorames Kind des Gottes-Volkes Israel ist; somit müssen alle, auch die Heiden, so leben, wie es das jüdische Sittengesetz und die anderen religiösen Vorschriften der Juden verlangen.

Zusammenfassung: Erzähle von den Schäden, die Johannes heilen will.

Totalzusammenfassung: Was hat

Elias

zu bekämpfen?

Johannes

eiferte gegen den Baalsdienst, Götzepriester, -diener (Ahab und Isebel), gesamte Volk; Göztempel beseitigen, auch der -haine, -opfer, -feste; Hohn, Spott, Lästerung, Beschimpfung Jehovas.

hatte nicht grobe Götzendiener zu bekehren; kein Göztempel usw. abzuschießen; hatte aber bei Hohen wie Niedrigen zu beseitigen: Hochmut, Unduldsamkeit, Ungerechtigkeit, Härtherzigkeit usw., sämtliche, nur zu oft wiederkehrende Übertretungen gegen das göttliche Gesetz.

Aufschreiben!

Was will

Elias

Johannes

an Stelle des alten setzen?

Jehovadienst, Tempeldienst, Gottesverehrung.

Strenge Befolgung des Gesetzes, gesetzestreue Juden.

\*) „Du sollst deinem Nächsten keinen Schaden noch Leid tun.“

\*\*) 7. Gebot (stehlen).

Überleitung: Das wollten Elias und Johannes gern fertigbringen. Es wäre ihnen sehr lieb gewesen, wenn es anders geworden wäre und zwar so, wie sie es haben wollten. Mit ihren bloßen Wünschen war es aber noch nicht geschehen, das Werk nicht erreicht, nicht vollendet, ja noch nicht einmal angefangen. Was ist demnach beider Aufgabe? Das Volk auf besseren Weg zu führen. Ist das so leicht und schnell möglich, wie ihr das eben sagtet? Nein! Weshalb nicht leicht? Hindernisse? Welche? Was für eine Arbeit? Das müssen sich die beiden genau überlegen, besinnen, wie sie es anfangen, die Hindernisse zu beseitigen.

3. Frage: Wie ist das (Beseitigung der Hindernisse) wohl geschehen? (angefangen worden?)

Elias versucht zuerst auf den König und die Königin durch Androhung des Strafgerichts einzuwirken. Das hilft nichts; er kommt seines guten Willens halber in Lebensgefahr, muß flüchten. Das Strafgericht kommt, geht zu Ende und fruchtet nichts. Zum zweiten Male tritt er vor den König, von dem er gehaßt usw. wird, verlangt das Erscheinen der 450 Baalspriester laut königlichen Befehls auf dem Karmel. Dort will und beweist er ihnen und dem Volke die Ohnmacht (ohne Macht) ihres Gözen durch Opfer und die Stärke und Macht Jehovas, die gänzliche Hinfälligkeit, Verlorenheit („Er hat Augen und sieht nicht usw.“, also tot), Baals tritt allen klar vor die Augen und gleichzeitig schauen sie deutlich die Lebendigkeit und Herrlichkeit des Herrn („Ich bin der Herr“). Dies Mittel mußte wirken. Immerhin könnte ein Rückfall möglich werden, das will Elias verhüten. Deshalb befiehlt Zerstörung der Gözenbilder, =haine und Ermordung der Propheten. Jetzt glaubt er an die Vollendung seines Werkes, an die Bekehrung aller und ist auch des Glaubens, daß sein (Zornes-)Eifer von Gott gutgeheißen werde. Denn Gott

Johannes will die Umkehr durch die Worte seiner Predigt herbeiführen, verfährt ganz anders. Muß das auch; denn er hat es ja nicht mit heidnischen Menschen zu tun. Gözendienst ist seinen Zuhörern fremd; aber den wahren Gottesdienst treiben sie auch nicht. Ihr Tun basiert auf der Weltlust. Mit Weltliebe ist ihr Herz fast gänzlich ausgefüllt. Ihr Beten, Almosengeben, Fasten ist Schein. Sie jagen nach Reichtum, Weltglück, den höchsten Ehrenstellen auf Erden und dergleichen mehr (sind dem reichen Manne vielfach ähnlich). Um Gott kümmern sie sich wenig, gar nicht; pochen auf ihre Abkunft: „Wir haben Abraham zum Vater.“ Das wollen sie Gott vorhalten und dann muß er sie in den Himmel aufnehmen. Ihre äußere Zugehörigkeit mache sie zu rechten (gerechten, richtigen, wahren) Gotteskindern, das mache sich alles von selbst = selbstgerecht. Sie weist also jegliches Zutun für ihre Aufnahme ins Himmelreich zurück: Hochmut, Stolz, Heuchelei, Scheinheiligkeit usw. erfüllt ihr Herz. Das alles will Johannes beseitigen. Er zeigt ihnen in seiner Predigt ihre einzelnen Fehler („Ihr Otterngezüchte“ usw.), warnt sie vor solchem Lebenswandel, indem er ihnen klar nach-



der Gute (Heilige) kann nicht anders, als stets das Gute belohnen und stets das Böse bestrafen und das hat Elias ja auch getan. Der Gott des Elias ist der, der da sagt: „Du sollst dir kein Bildnis usw., denn ich, der Herr usw., der da heimsucht der Väter Missetat,“ und: „Du sollst den Namen usw., denn der Herr wird den nicht ungestraft lassen usw.,“ und: Verflucht sei, wer nicht alle diese Worte des Gesetzes erfüllet“ (5 Mos. 27, 26).

Überleitung: Das wollten sie damit erreichen. Es fragt sich: Haben sie es erreicht? Wenn ja: Wieviel?

4. Frage: In welchem Maße ist ihre Arbeit mit Erfolg gekrönt? (Was denken sie selber darüber? Welchen Ersatz erwarten sie selbst?)

Elias erwartete eine Umkehr des ganzen Volkes; vom Höchsten bis zum Niedrigsten; statt dessen wird er am folgenden Tage gewahr, daß der Baalsglaube nicht vernichtet, die Gefahr für ihn nicht beseitigt, sondern beides neu erstarkt, gewachsen ist. Er muß flüchten. Woher der Mißerfolg? Er war in seinem Vorgehen gar manchem zu streng gewesen, vielen zu höhnisch, nur den wenigsten hatten seine Ideale gefallen. So wie Elias dem Volke entgegentrat, so muß auch der Gott sein, den er dem Volke bringen will, nämlich: hart, eifrig, zornig, ohne Nachsicht, streng, stets vernichtend den, der ihm nicht auf Schritt und Tritt folgt. Das sagte sich das Volk, erhielt ein verkehrtes Bild vom rechten Gott, und weil es diese Anschauung von ihm hatte fiel es von ihm ab, bezw.kehrte es nicht zu ihm zurück, sondern blieb dem Baal treu; denn dieser ging doch nicht so streng

weist, daß solche „Früchte abgehauen und ins Feuer geworfen“ werden, d. h., der Vernichtung anheim fallen. Da die Leute von ihren alten Gewohnheiten aber nicht gern abließen, mit Gott und der Welt\*) es nicht verderben wollten, so waren die Worte Johannes' leichter gesagt als befolgt.

„Wer zwei Röcke usw.“ Johannes will sie überzeugen von der Liebe Gottes zu den Menschen, um Gottes- und Menschenliebe bei ihnen zu wecken.

Johannes erwartet nicht Umkehr von allen, sondern glaubt, daß er bloß dazu den Anfang machen könnte; die Fortsetzung und gründliche Herzensreinigung schreibt er Jesu zu („Ich taufe euch usw.“). Seiner Predigt (Ermahnungen) sind viele gefolgt: das Volk, Zöllner, Kriegsknechte. Nicht gefolgt sind ihm die Pharisäer und Sadduzäer, König Herodes und die Königin, die Hofbeamten. Weshalb nicht? Die Pharisäer und Sadduzäer waren nicht um Buße zu tun zu Johannes gegangen, sondern aus Neugierde. Sie wollten einmal sehen, welche Kleider er trug, was der predigte usw. Daß er auch ihnen etwas sagen konnte und durfte, das hatten sie nicht erwartet und wollten es auch nicht dulden; denn er war ja nicht mehr wie sie, höchstens als Priestersohn (Priester) ihnen gleich. Von dem brauchten sie sich keine Vorschriften machen zu lassen. Weil

\*) Matth. 6, 24: „Niemand kann zwei Herren —.“



mit seinen Dienern ins Gericht. Hatte man ihn erzürnt, und war dies auch im höchsten Maße geschehen, so zürnte er wohl, aber durch Opfer konnte jeder seine Zuneigung wieder erwerben. Das war bei Elias' Gott — so schien es nämlich — nicht der Fall. Das wirkte abstoßend auf das Volk und deshalb unterblieb die Umkehr.

Was sagt und denkt darüber Elias?

Elias ist über diesen schlechten Erfolg ganz unglücklich; in der Wüste betet er zu Gott und bittet, ihn sterben zu lassen. Gott erscheint ihm und gibt ihm zu erkennen, daß er nicht der Verderbenbringende (Sturm, Erdbeben, Feuer) ist, sondern der Segenbringende, der friedlich (sanftes Säuseln), daß auch sein Werk nicht gänzlich erfolglos geblieben. 7000 hätten ihre Knie nicht vor Baal gebeugt, Gott fordert ihn zur Rückkehr ins Land auf; er soll ferner unter diesen 7000 wirken und später dem Ahab noch das Ende verkünden.

er es doch tat, zog in ihr Herz Haß, Zorn und der Wunsch, ihn zu verderben. Das sollte ihnen glücken, denn Johannes hielt auch dem König und der Königin ihre Sünden („Es ist nicht recht usw.“) vor. Von da ab trachteten auch diese darnach, Johannes beiseite zu schaffen. Gefängnis. — Tod.

Was denkt Johannes im Gefängnis über sein begonnenes Werk?

Zuerst hat er in seiner Gefangennahme kein Unglück für das „nahe Himmelreich“ gesehen. Nachdem er aber schon lange dort harren muß, und Jesus bloß lehrt, hier und da nur einige gewinnt, nicht gegen die Römer und hochmütigen Pharisäer besser zu Felde zieht, als durch sein bloßes Predigen, beginnt er zu zweifeln, daß Jesus der rechte Heiland sei, der Israel zum Gottesvolke macht, der Israel zum Herrn auf Erden macht. Das läßt er Jesus durch seine Jünger sagen.

Was sagt Jesus dazu? Jesus läßt ihm durch seine Jünger die Belehrung zuteil werden, dadurch, daß die einzelnen durch seine (des Heilands) Worte zum Glauben gebracht worden seien, darin bestehe die Fortsetzung des von Johannes angefangenen Werkes. Gottesreich gehöre nicht Israel allein, sondern auch den Heiden. Der israelitische Glaube brauche von dem einzelnen Reichsbürger nicht buchstäblich angenommen zu werden; denn der jüdische und christliche Glaube seien nicht identisch. Nicht auf den Buchstaben, sondern nur auf die Gesinnung (Sinnesart) des einzelnen komme es an („Der Buchstabe töte“ usw.).

IV. Hesek. 28, 23. „Meinst du, daß ich Gefallen usw.“

2. Petri 3, 9. „Gott will nicht, daß jemand.“

Matth. 5, 5. „Selig sind die Sanftmütigen.“

„Meine Gedanken sind nicht eure.“

II u. III. Sind diese Männer zu dem ihnen übertragenen Werk geeignet gewesen?

Wenn wir auf den äußeren Erfolg sehen und uns fragen: Wieviele wurden durch sie bekehrt? Wieviele blieben unbekehrt? Dann könnte gar mancher sagen, das waren nicht die rechten Leute. Ebenso dachten auch Elias und Johannes von sich selbst. Größere, stärkere Männer könnten nur das vollbringen, sie seien zu schwach. Aber sie sahen keinen einzigen Starken und Zweifel stiegen in ihnen auf. Sie glaubten, niemals würde das Reich Gottes erstehen. Und doch sehen wir heutzutage, daß das Reich Gottes (Christentum) von Tag zu Tag wächst und das Heidentum sinkt. Irren ist menschlich. Bei Gott ist kein Ding unmöglich. Uns kann ihr Zweifeln nicht gefallen, sie haben als Zweifler auch Gott nicht gefallen, sind aber von ihm darüber weder bestraft noch gerächt, noch beleidigt usw. worden. Ihr Zweifeln, Bezagen, ist eben etwas Menschliches (Natürliches, Angeborenes), keine Stärke, sondern Schwäche, menschliche Schwäche. Nun wollen wir uns diese Schwächlinge noch genauer ansehen. Dürfen wir sie in Wirklichkeit so nennen? Warum nicht? Wo zeigen sie dies?

Elias: Mut, Tapferkeit, gegenüber dem König und der Königin, der 450 Priester, des gesamten Heidenvolkes, zwischen denen er allein steht. Etwas Furcht muß er doch gehabt haben; er flieht ja. Ein Furchtloser wird doch nicht weglaufen. Trotzdem war Johannes kein Furchtsamer: 1. bezieht es ihm Gott; 2. will er nach einer gewissen Zeitdauer wieder hervortreten; will sich nicht verstecken, sondern nur seine Feinde ablenken, damit seine Kraft (er ist ja der einzige Prophet Gottes) für die Bekehrung erhalten bleibe. Hätte er gar nichts für seine Sicherheit getan, da er doch zu oft gewarnt wurde, so wäre er leichtsinnig und mutwillig, nicht mutig und vorsichtig gewesen.

IV. „Wer sich mutwillig in Gefahr begibt“ usw. „Dem Mutigen gehört die Welt“.

Johannes: Mut, Tapferkeit, Unerblichkeit: Dem gesamten Volk, Kriegersknecht, Pharisäer, Herodes usw. Wie endet seine Unerblichkeit? Gefangennahme. Da ist er jedenfalls selbst schuld gewesen. Wann wäre ihm dies nicht passiert? (Flucht, oder schweigen oder den König loben.) So hat er den König und die Königin sehr geärgert und das war sehr unrecht. Was meint ihr dazu? Hätte Johannes sich anders verhalten, so hätte er „Böses gut, Gutes böse“ geheißen, „aus Finsternis Licht, aus Licht Finsternis gemacht“. Damit hätte er wohl seine Freiheit und sein Leben gerettet, aber das Recht und die Wahrheit hätte er preisgegeben und damit seine Seelenruhe, sein „gutes Gewissen“. Das konnte und durfte er nicht; jedenfalls wäre er viel unglücklicher (d. h. seelisch) geworden, als jetzt, da er als rechtschaffener Mann im Gefängnis

schmachtet. Ihn beunruhigen keine Gewissens(qualen)-bisse. Er ist ja kein Bösewicht, dem alles schwer wird usw., sondern ein treuer Sohn des Herrn, der „keinen Finger breit usw.“ Er braucht sich nicht selbst anzuklagen wegen der Gefängnishaft, kann vielmehr von seinem ganzen Tun nur Gutes sagen. Ich habe nie etwas Böses (Unrechtes usw.) getan usw. usw. Solches muß ihm alle Schmerzen verschonen, und noch mehr muß es ihm zum Trost gereichen, daß Jesus sein Werk fortsetzen (vollenden) will, daß auch im schlimmsten Falle, ihm Tränen, aber nur von allen (lauter) guten Menschen nachgeweint werden. So wird ihm der Gedanke des Todes nicht zum Schreckensgedanken. Er stirbt ja im (Glauben, in der Verehrung) des Herrn.

IV. Selig sind, die im Herrn sterben.

Das Ende Elias und Johannes.

IV. Offenb. Joh. 2, 10. Sei getreu usw. Wohl dir du Kind der Treue.

Gal. 6, 7—8. Was der Mensch säet (gewonnen aus den Vergleich Elias und Johannes zu Ahab, Herodes).

V. Röm. 8, 31. Ist Gott für uns. In allen meinen Taten.

„So ich mit Menschen- und Engelzungen redete usw.“

Die Befehrung der Deutschen durch Bonifazius — Sachsenkriege usw. Mission im Heidenlande.

**Elias und Johannes der Täufer (Vergleich).**

An der Wandtafel steht, bezw. wird im Laufe der unterrichtlichen Entwicklung aufgezeichnet:

Zwei Glaubenskämpfer aus dem Volke Israel (als Überschrift).

1. Wie heißen die Glaubenskämpfer?
2. Weshalb kämpfen sie für den Glauben? Oder: Wie kommen sie dazu, für den Glauben zu kämpfen? Oder: Wodurch wurden sie dazu veranlaßt?
3. Wie wollen sie die Schäden beseitigen? (Wie fangen sie das an?)
4. Gelingt es ihnen? In welchem Maße?
5. Inwiefern sind diese Männer zu dem Werke geeignet gewesen?

## Zu 1 und 2:

Elias.

Gözendienst: Baal = Gözen- diener, -priester, -haine, -tempel, -bilder, Opfer, Gebete; Fiebel und Ahab, Hofbeamte, gesamte Volk (Arme und Reiche, Große und Kleine usw.) feiern heidnische Feste. Verhöhnung, Verspottung, Läst- erung, Beschimpfung Jehovas. Die Propheten des lebendigen Gottes werden verjagt; die Gläubigen kommen in Gefahr; nur einer übrig, das ist Elias = 450 Baalspro- pheten. —

Zu 3. Droht mit Strafge- richten; beweist durch sichtbares Zeichen — Opfer: die Ohnmacht, Hinfälligkeit, Leblosigkeit des Baal und die Stärke, Herrlichkeit, Ho- heit, Lebenskraft Jehovas: „Wenn ihr nicht Wunder und Zeichen seht, so glaubt ihr nicht!“ Zerstörung der Gözentempel, - bilder usw. und Tötung der Priester („Du sollst nicht töten“). — Zorneseifer „Du sollst dir kein Bildnis. — heim- sucht der Väter Mißetat“, „den Namen nicht mißbrauchen . . un- gestraft“, „Versucht sei, wer . . .“ (5. Mos. 27, 26)“.

Will erziehen zu: Jehova, Tempeldienst, Gottesverehrung. —

Zu 4. Erwartete die Umkehr aller, was nicht geschah. Der Miß- erfolg beruht auf Elias Hohn-, Spottreden, Strenge, Ermordung der Priester, Zorneseifer, so muß auch sein Gott sein, nämlich ein Zerschmetterter usw., Baal ist besser, läßt sich durch Opfer versöhnen. Baaldienst bleibt.

Zu 5. Scheinbar nicht; dazu noch Zweifler (Hesek. 28, 23; 2 Petri 3, 9; Matth. 5, 5; „Meine Gedanken usw.“) Doch auch: Mut,

Johannes

hat Gözendienst usw. usw. nicht zu bekämpfen. Er bekämpft: Hab- gier, -sucht, Unrecht und Gewalt, Haß, Neid, Streit, Unduldsamkeit, Hochmut Selbstsucht, -liebe, -ge- rechtigkeit, Ungerechtigkeit, Hart- herzigkeit, Scheinheiligkeit, Heuche- lei, Neugier, das Trachten nach irdischen Genüssen, also das bloße äußerlich Gute und das wirk- lich inwendig Schlechte. —

Kein Droh-, Schelt-, Hohn- wort; macht sie aufmerksam auf ihre Fehler (s. oben), belehrt sie eines besseren, klärt sie auf; falls nicht von ihren Gewohnheiten lassen, würden sie dem Verderben anheim- fallen. Besserung des Lebenswandel durch Sinneserneuerung (Sinnes Art — Gesinnung): Gottes- und Menschenliebe („Wer zwei Rüde hat usw.“, „Niemand kann zwei Herren dienen usw.“).

Will genaue, strenge Befolgung aller gesetzlichen Vorschriften = gesetzestreue Juden. —

Gewinnt viele, nur die Pharisäer und Sadduzäer, auch den König und Königin nicht. Bei diesen Haß, Zorn, Mordgedanken gegen Johannes. — Gefangennahme —. Johannes hat nicht die Umkehr aller erwartet, das soll durch Jesus („Es kommt ein Stärkerer“) geschehen. Besserer Lebenswandel bei vielen beginnt.

Sa und Nein! Mut, Uner- schrockenheit usw. in seinem Auftreten. Zweifler!? Nein!

Gefangennahme: nicht leicht-



Tapferkeit, Unererschrockenheit, furchtlos, geht mehrmals mitten unter seinem Feinde (Ahab, Isebel, Baalspriester, Volk) Flucht = nicht Furchtsamkeit, will seine Kraft den Volke erhalten: „Wer sich mutwillig usw.“ „dem Mutigen gehört usw.“ Vorsichtig gegen die Angriffe seiner Feinde.

sinnig, unvorsichtig, sondern wahrheitsstreu, Todesverachtung.

Teilende Kraft ihres Tuns ist die Liebe: Gottes und Menschenliebe, Treue, Gottesfurcht, innere Überzeugung:

So ich mit Menschen- und Engelzungen redete usw.

Selig sind die im Herrn sterben.

Offenb. Johs. 2, 10: Sei getreu bis in den Tod . . . Wohl dir, du Kind der Treue.

Gal. 6, 7—8: Was der Mensch sät.

Wiederholung: Röm. 8, 31: Ist Gott für uns. In allen meinen Taten.

Kirchengeschichte: Heutige Heidenmission.

Deutsche Geschichte: Bonifazius . . . alten Deutschen; Sachsenkriege; Bekehrung des deutschen Ostens.

\* \* \*

Bemerkung: Die vorausgehende Lehrprobe scheint sehr umfangreich zu sein. In Wirklichkeit ist die Stofffülle nicht in dem Umfang vertreten, als es den Anschein hat. Bei der Behandlung des hier zugrunde liegenden Stoffes wird es sich zeigen, daß keine Überfülle vorliegt. Voraussetzung bei solchen Vergleichen ist, die intensive und denkende Beherrschung des Stoffes seitens der Kinder. Man ist dann nicht genötigt, auf Stufe II zulange zu verweilen und kann schneller stoffliches und ethisches Material gegenüberstellen. Die Fixierung der unterrichtlichen Ergebnisse an der Wandtafel [(siehe Beilage), die sich nach dem Stand der Klasse zu richten hat, können auch geringeren Umfang annehmen.] kann mit Elias nur sehr vorteilhaft wirken, den Unterrichts-gang erleichtern. Anfänglich hatte ich im Sinne, nur eine solche Skizze aufzustellen, habe aber nach reiflicher Überlegung hiervon Abstand genommen. Die Lehrprobe ist nicht in Frage und Antwort durchgeführt; da sich jede Frage dem Kindesgeist anzupassen und die Antwort des Kindes zur Voraussetzung hat, und es daher unmöglich ist, Kinder auf Fragen abzurichten. Eine solche Einlernung wollte ich auch vermeiden, weshalb ich mehrmals Fragen eingeschoben, bzw. anders formuliert habe. Außerdem habe ich versucht zu zeigen, wie man die Kinder dahinführt, selbst Fragen aufzuwerfen. Es ist zwar nur bei den Haupt-, den führenden Fragen geschehen, kann aber auch innerhalb eines einzelnen Abschnittes erfolgen. Die unter Frageform aufgestellten Abschnitte 2, 3, 4, 5 entbehren meist der Gliederungsfragen (warum, s. oben); der dort verzeichnete Stoff soll aber nicht vom Lehrer vorerzählt und dann

abgefragt, sondern fragend (darstellender Unterricht) entwickelt werden. Die Form der Antwort wird individuell sein und somit nur der Inhalt beider Proben (schriftlich und mündlich), nicht der Wortlaut übereinstimmen. Wenn die Zeit eine zu knappe (1 Stunde) ist, so wählt man nach Belieben einen Systemsatz (Spruch, Lied usw.) aus. Um freie Wahl zu lassen, habe ich verschiedene Sätze gewinnen lassen. Bei der 5. Anwendungsstufe kann man noch andere Stoffe, auch solche aus dem angegebenen Gebiete herausziehen; aus Katechismus z. B. 3. Bitte.

Man kann das Lebensbild beider Männer noch erweitern, was nach meiner Ansicht aber von der eigentlichen Sphäre abliegt. Neben umstände (Totenerweckung, Kleidung) liegen jedenfalls außerhalb des Rahmens. Sie können zwar auch ein Kolorit der Person geben, aber den ganzen, den inneren Menschen, das Seelenleben, das ihm Tätigkeit, Schaffenskraft verleiht, den charakterisieren sie höchstens einseitig. Bewegende Gedanken, Motive, Ideen und die Arbeit stellen den inneren Menschen dar. Auf diesen hat es die vorliegende Arbeit abgesehen. Sie ist nur im Abriß hingeworfen.

## Iose Blätter.

### I. Ferilleton.

#### Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von E. Ziegler.

LXVII.

Hat uns Hermann Hesse in seinem kürzlich an dieser Stelle besprochenen „Peter Camenzind“ die Entwicklung eines Menschen nach oben bis zum Einssein mit sich selbst und der Natur geschildert, so zeigt er in seinem jüngst erschienenen Erziehungsromane „Unterm Rad“\*) eine bis zur Lebensunmöglichkeit absteigende Entwicklung.

„Er ist unter die Räder gekommen“, jagt der Volksmund, wenn ein Mensch im Getriebe des Lebens zugrunde geht. Hans Siebenrath, der Held der Dichtung ist unter die Räder des Schulwagens gekommen, die erbarmungslos über ihn hinweggehen. Der Roman wendet sich an alle, die mit der Erziehung zu tun haben, und ist ein Tendenzroman im vollen Sinne des Wortes, ohne daß er dadurch an künstlerischen Qualitäten etwas einbüßt. Auch wirkt der tragische Abschluß dieses Lebens nicht störend, wie in „Freund Hein“, sondern versöhnend; wir gönnen alle dem armen Hans die Ruhe im Grabschüssel, wenn wir auch von seinem Schicksal tief ergriffen sind. Auch gegen die Lehrer und Erzieher, die das Schicksal des Knaben besiegeln, regt sich kein Unwillen wie bei der Lesart von „Freund Hein“. Sie meinen es gut mit dem kleinen Hans und wollen ihrer Schule Ehre machen mit ihm. Man sage nicht, daß sie verkümmerte Pedanten seien. „O nein, wenn ein Lehrer sieht, wie eines Kindes lange erfolglos gereiztes Talent hervorbricht, wie ein Knabe Holzsäbel und Schleuder und Bogen

\*) Hermann Hesse, Unterm Rad. Berlin. E. Fischer. 4 Mk.

und die andern kindischen Spielereien ablegt, wie er vorwärts zu streben beginnt, wie der Ernst der Arbeit aus einem rauhen Pausback einen feinen ernstern Knaben macht, wie sein Gesicht älter und geistiger, sein Blick tiefer und zielbewußter, seine Hand ruhiger, ernster und stiller wird, dann lacht ihm die Seele vor Freude und Stolz. — eine Pflicht ist es, in dem jungen Knaben die rohen Kräfte und Begierden der Natur zu bändigen und auszurotten und an ihre Stelle stille, mäßige und staatlich anerkannte Ideale zu pflanzen. Wie mancher, der jetzt ein zufriedener Bürger und strebsamer Beamter ist, wäre ohne diese Bemühungen der Schule zu einem haltlos stürmenden Neuerer oder unfruchtbar sinnenden Träumer geworden!“

Und Hans Giebenrath ist so bildsam, das dumme Spielen und die Streifereien, die Gärtnerei, das Kaninchenhalten, das Angeln, alles läßt er sich abgewöhnen und ist schon vor dem Landexamen, das die Pforten des Seminars und damit die des Tübinger Stifts und damit den Weg zur Kanzel oder aufs Ratheder eröffnet, völlig vergeistigt. Welcher Stolz für die Lehrer, als er das Examen als Zweiter besteht! Da muß auch die Ferienzeit, die dem Eintritt ins Seminar vorausgeht, noch ausgenutzt und der Junge noch weiter gefördert werden, wenn auch die Augen schon mit trüber Glut brennen und auf der Stirne feine Falten zucken. Täglich eine oder zwei Stunden Griechisch und Latein und eine Stunde Mathematik in der Woche ist ja nicht viel und für einen Schüler wie Hans ausreichend.

Auch im theologischen Seminar fehlen die Regellofen und Widerspenstigen nicht, die sich keiner Anstaltsordnung fügen können, auch dort sind sie den Lehrern ein Greuel. „Ein Schulmeister hat lieber zehn notorische Efel in seiner Klasse als ein Genie, und genau genommen hat er recht; denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister zu bilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner. — So wiederholt sich von Schule zu Schule das Schauspiel des Kampfes zwischen Gesetz und Geist, und immer sehen wir Staat und Schule atemlos bemüht, die alljährlich auftauchenden paar tieferen und wertvolleren Geister totzuschlagen und an der Wurzel zu knicken. Und immer wieder sind es vor allem die von den Schulmeistern Gehäßen, die Disbestrasten, Entlaufenen, Davongejagten, die nachher den Schatz unseres Volkslebens bereichern. Manche aber, und wer weiß wieviele, verzehren sich in stillem Troß und gegen unter!“ Hans gehört nicht zu ihnen, er ist ein Musterschüler. Aber ihn verbindet bald eine enge Freundschaft mit einem solchen, die einerseits für ihn ein ängstlich gehüteter Schatz ist, anderseits manchmal aber auch zur schweren Last wird. Hans arbeitet dann in den vorgeschriebenen Arbeitsstunden mit doppeltem Eifer, wenn ihn sein Freund allzuviel in Anspruch genommen hat. Aber immer schwerer wird die Arbeit, Kopfschmerzen stellen sich immer regelmäßiger ein, und schließlich empfielt der Arzt einen Erholungsurlaub.

Hans sieht die Anstalt nicht wieder. Er ist unter die Räder gekommen und auf der Strecke liegen geblieben. Ein Versuch, durch Eintritt in eine Schlosserei des Lebens Herr zu bleiben, vollendet nur sein Verhängnis.

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Zur Haftpflicht der Lehrer. Zwei neue Fälle, in welchen auf Grund des § 832 B. G. = B. Lehrer von den Eltern haftpflichtig gemacht werden, teilt das in Velsenkirchen erscheinende „Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand“ mit. In dem einen Falle hatte ein Lehrer in Stettin die Turnhalle durch einen Schüler öffnen und die 60 bis 70 Schüler eintreten lassen, während er selbst als letzter die Halle betrat. Troß des allgemeinen Verbots stieg inzwischen ein Schüler an der senkrechten Leiter hinauf, wobei er das Gleichgewicht verlor und abstürzte. Er blieb bewußtlos liegen, und bald zeigte sich Neigung zu Schwindelanfällen und Krämpfen. Aus dem Krankenhaus wurde



er nach zehn Tagen entlassen, da Heilung nicht zu erwarten sei. Nun hat der Vater den Lehrer haftpflichtig gemacht und verlangt, da eine Einigung nicht zustande kam, auf dem Wege des Prozesses eine einmalige Entschädigung von etwa 6000 Mark für die um ein Viertel verminderte Erwerbsfähigkeit des Knaben. Dem Ausgang dieses Prozesses, den eine Versicherungsgesellschaft für den bei ihr versicherten Lehrer führt, sieht man mit Spannung entgegen. Auch der andere Fall trug sich im Turnunterricht zu. Ein Schüler war außer der Reihe über den Bock gesprungen, gefallen und hatte den Arm gebrochen. Wiederrum versuchte der Vater den Lehrer haftpflichtig zu machen, wurde jedoch abgewiesen, da das Provinzial-Schulkollegium den Kompetenzkonflikt erfolgreich erhob. — Die „Grff. Ztg.“ bemerkt zu diesen Vorfällen: Die Häufigkeit solcher Klagen gegen die Lehrer haben bei diesen nicht nur eine recht begreifliche Verstimmung hervorgerufen, zumal die verhängten Geldstrafen oft in keinem Verhältnis zu der Geringsfügigkeit des Vergehens zu stehen scheinen, sondern auch Seminarandidaten von dem Erwerb der Turnschultas abgescreckt, so daß ein Mangel an geprüften Turnlehrern bereits vorhanden ist. Die Furcht vor der Haftpflicht hat ja auch schon viele Anstalten veranlaßt, den Sommerausflug aus ihrem Programm zu streichen. Es wäre an der Zeit, daß die Regierung im Interesse der Schule die Haftpflicht zu ihren Lasten übernehme und gegen pflichtvergeßene Lehrer nur auf dem Disziplinarwege vorgehe. Ganz verfehlt aber ist es, wenn man dem drohenden Mangel an Turnlehrern dadurch zu begegnen sucht, daß man die Seminarandidaten zwingt, an einem Kursus zur Ausbildung von Turnlehrern teilzunehmen, wie es in Göttingen geschehen ist.

D. E. K. Dem trefflich redigierten Jahrbuch des Ostdeutschen Jünglingsbundes entnehmen wir folgende Tatsachen über Stand und Wachstum der Jünglingsvereinsfrage in Deutschland. Im ganzen gibt es zur Zeit 1991 Vereine mit 108511 Mitglieder, an denen 91 Berufsarbeiter arbeiten. Der Ostdeutsche Jünglingsbund zählte im Jahre 1884 erst 64 Vereine mit 4981 Mitgliedern, 1904 aber 459 Vereine mit 24687 Mitgliedern. Also ein sehr erfreuliches Wachstum. Von diesen sind 12892 unter und 7365 ledige, sowie 4430 verheiratete Mitglieder über 17 Jahre. Davon sind in Berlin 52 Vereine mit 2325 Mitgliedern und in der Provinz Brandenburg 116 Vereine mit 3100 Mitgliedern. Beachtenswert ist, daß sich in Berlin jetzt vier evangelische Gesellenheime befinden, die alle gut besetzt sind. Diese haben bekanntlich den Zweck, der zuwandernden Jugend ein anständiges und behagliches Heim mit christlicher Hausordnung zu bieten.

Zum Züchtigungsrecht der Lehrer ist kürzlich eine grundsätzlich wichtige Entscheidung ergangen.

Nach einem Urteil des Reichsgerichts, vierten Strafsenats, kommt es bei Überschreitung des Züchtigungsrechts zur Feststellung des Tatbestandes nicht darauf an, ob der Gezüchtigte Verletzungen erlitten hat; es geht vielmehr jede Mißhandlung, welche der Gesundheit des Kindes auch nur auf entfernter Art schädlich werden könnte, über die Grenze des Züchtigungsrechts hinaus. Anlaß zu dieser Entscheidung hat folgender in Schlesien vorgekommene Fall gegeben: Der Lehrer W. hatte einen Knaben recht derb gezüchtigt. Trotzdem wurde er von der Strafkammer freigesprochen, weil keine Gesundheitschädigung erfolgt war. Nunmehr trat der Vater des Schülers als Nebenkläger auf, legte Revision ein und erzielte Aufhebung des ersten Urteils und Zurückweisung der Angelegenheit in die Vorinstanz. Das Reichsgericht erkannte: „Zunächst war es für Bejahung der Schulfrage nicht ausschlaggebend, daß der Angeklagte es auf Ausübung seines Züchtigungsrechts und nicht auf Mißhandlung des Knaben abgesehen hatte. Auch wenn der Angeklagte von seinem Rechte Gebrauch machen wollte, dabei aber die gesteckten Grenzen überschritt, fiel er dem Strafgesetzbuch anheim, sofern die Überschreitung auf Vorsatz und Fahrlässigkeit zurückzuführen war. Dabei kommt es für den Tatbestand nicht darauf an, ob der Schüler eigentliche Verletzungen erlitten hat.“ In der erneuten Verhandlung kam die Strafkammer zu dem Urteil, daß allerdings eine Beschädigung des Knaben hätte erfolgen können, und erkannte auf eine Geldstrafe von drei Mark. Dazu kommen Gerichtskosten und Anwaltsgebühren im Gesamtbetrag von 208 Mf.



Treffend schreibt zu dieser Sache der „Reichsbote“:

Nach dieser Entscheidung werden die Lehrer sich hüten müssen, überhaupt zu züchtigen; denn Beschädigungen „können“, zumal die Schüler dann meist ungebärdig sind, immer vorkommen, und nach der Entscheidung des Reichsgerichts brauchen Verletzungen gar nicht eingetreten zu sein, wenn der Lehrer nur die ihm gesteckte Grenze überschritten hat. — Wer bestimmt aber die Grenze? Da diese unbestimmt ist, so liegt für den Lehrer die Gefahr vor, daß man ihm immer Überschreitung der Grenze vorwerfen kann. Das Züchtigungsrecht des Lehrers wird dadurch aufgehoben oder in eine Gefahr für den Lehrer verwandelt. Da aber die notwendige Schuldisziplin ohne das Züchtigungsrecht der Lehrer als ultima ratio nicht aufrecht erhalten werden kann, so dürfte es doch nötig sein, daß die Schulverwaltung — der Kultusminister — im Interesse der Schuldisziplin, ohne die ein erziehlicher Unterricht nicht möglich ist, gegen diese richterliche Entscheidung Verwahrung einlegt. Auf Grund dieser Entscheidung wäre — bei der Empfindlichkeit vieler Eltern, die sich dabei auf die Mitteilung ihrer gezüchtigten Kinder stützen — kein Lehrer mehr vor einer Anzeige und vor Prozessen sicher, auf die auch die Tatsache, daß der Strafe von drei Mark eine Kostenrechnung von 208 Mk. gegenübersteht, ein bezeichnendes Licht wirft. Man bedenke auch die Tatsache, daß solche Prozesse in der Schule des Lehrers von den Schülern besprochen werden. Wenn da solche Urteile bekannt werden, ist die Autorität des Lehrers in der Schule wie in der Gemeinde zerstört und mit ihr die Schule. Solche Beschwerden über Züchtigungen des Lehrers sollten überhaupt nicht vor Gericht gebracht, sondern von den Schulbehörden als Disziplinarfache behandelt werden.

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Zum Rechenunterricht: Es ist eine bekannte Tatsache, daß die Erfolge des Kopfrechnens häufig darunter leiden, daß die Schüler die verschiedenen Zahlen der Aufgabe nicht alle im Kopfe behalten können. In bezug auf die Forderung, daß zunächst dafür gesorgt werden muß, daß die Aufgabe gut und sicher im Gedächtnis haftet, hat W. Feil im letzten Sommer Untersuchungen angestellt, die er im Württembergischen Schulwochenblatt (1905, Nr. 48) veröffentlicht, und über die der „Österreichische Schulbote“ berichtet. Es handelt sich um Schüler des vierten Schuljahres (52 Kinder). F. wollte sehen, welche Gedächtnishilfen notwendig sind, damit die Schüler Aufgaben mit vier Zahlen und zwei Namen im Kopfe behalten können. Um ein möglichst einwandfreies Resultat zu gewinnen, wurden die Proben jedesmal unter denselben Umständen vorgenommen: in der zweiten Viertelstunde morgens nach dem Schulaufang je acht Aufgaben von ganz derselben Schwierigkeit, nur mit veränderten Zahlen; die Zeit zum Ausrechnen betrug für jede Aufgabe 30 Sekunden. Auch stellt er die Proben nicht an, solange die betreffende Rechnungsart an der Reihe war, weil in diesem Falle von Tag zu Tag Fortschritte erzielt werden, wodurch die Resultate der späteren Proben beeinflusst worden wären. Nachdem im Unterricht das Addieren mit mehrfach benannten Zahlen zu einem vorläufigen Abschluß gekommen war, ging er zum Subtrahieren über, veranstaltete aber vom vierten Tag ab nebenher die in Rede stehenden Proben mit Additionsaufgaben. Zwischen je zwei Proberrechnen ließ er einen Tag Pause. Die Aufgaben für das erste Proberrechnen lauteten:

1. 5,40 M + 2,15 M = ?
2. 4,50 m + 3,26 m = ?
3. 4,60 hl + 2,34 hl = ?
4. 7,30 Ztr. + 4,45 Ztr. = ?
5. 11,85 dl + 3,15 dl = ?
6. 6,44 m + 2,56 m = ?
7. 2,84 M + 3,76 M = ?
8. 5,75 hl + 6,45 hl = ?

Wie schon erwähnt, gab er für das nächste Proberrechnen Aufgaben von ganz derselben Art nur mit veränderten Zahlen. Die Resultate der sieben Proben sind aus folgender Tabelle zu ersehen.

| Probe | Art der Aufgabenstellung                                                          | Durchschnitts-<br>resultat | Schüler, die sämt-<br>liche acht Lösungen<br>richtig hatten | Schüler, die<br>keine richtige<br>Lösung hatten |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1.    | Einmaliges Vorsprechen des<br>Lehrers, Anschreiben der<br>Zahlen an die Wandtafel | 6,46                       | 23                                                          | 1                                               |
| 2.    | Einmaliges Vorsprechen des<br>Lehrers, Nachsprechen durch<br>zwei Schüler         | 5,34                       | 4                                                           | 2                                               |
| 3.    | Einmaliges Vorsprechen des<br>Lehrers, Nachsprechen durch<br>den Chor             | 4,66                       | 0                                                           | 6                                               |
| 4.    | Einmaliges Vorsprechen des<br>Lehrers, Nachsprechen durch<br>einen Schüler        | 5,48                       | 9                                                           | 2                                               |
| 5.    | Einmaliges Vorsprechen des<br>Lehrers, kein Nachsprechen                          | 4,10                       | 2                                                           | 5                                               |
| 6.    | Zweimaliges Vorsprechen<br>des Lehrers                                            | 6,00                       | 20                                                          | 6                                               |
| 7.    | Siehe die weiteren Aus-<br>führungen                                              | 3,04                       | 1                                                           | 7                                               |

Dazu bemerkt der Verfasser, daß beim Nachsprechen durch einzelne Schüler die Zahlen nicht immer als richtig wiedergegeben angesehen werden konnten. Beim Nachsprechen im Chor (Probe 3) waren von nicht wenigen Schülern, namentlich in der zweiten Hälfte der Aufgaben und besonders jedesmal beim zweiten Posten unrichtige Zahlen zu hören. Aus der Tabelle selbst ist zu ersehen, daß das beste Resultat erzielt wird, wenn die Aufgabe angeschrieben wird, was leicht begreiflich ist. Das ungünstigste Resultat wird — abgesehen von Probe 7, die besonders besprochen werden soll — erzielt, wenn die Schüler die Aufgabe nur einmal zu hören bekommen (Probe 5): der Eindruck im Gedächtnis ist nicht tief genug. Auch beim Nachsprechen durch den Chor ist der Erfolg nicht viel besser, weil durch die falschen Zahlen, welche einzelne Schüler hören lassen, auch die anderen Schüler verwirrt und unsicher werden.

Auffallend ist es, daß beim Nachsprechen durch zwei Schüler (Probe 2) das Resultat noch geringer ist, als wenn nur ein Schüler nachsagt (Probe 4). Ich erkläre mir das daraus, daß erstlich infolge der vermehrten Korrektur bei Nachsagern mit falschen Zahlen den Schülern zu viel Zahlen um die Ohren schwirren; daß zweitens sich die Aufgabenstellung über einen zu langen Zeitraum erstreckt, und daß drittens manche Schüler das Nachsprechen nicht vollständig abwarten, sondern schon während desselben zu rechnen anfangen, aber durch das weitere Nachsprechen und die Korrekturen des Lehrers gestört werden. Man kann auch das Gute zuviel tun. Wenn man absieht vom Anschreiben der Aufgaben an die Tafel (Probe 1), so ist das zweimalige Vorsprechen der Aufgabe durch den Lehrer (Probe 6) das beste. In diesem Falle bekommen die Schüler keine falschen Zahlen zu hören; die Aufgabenstellung nimmt wenig Zeit in Anspruch; die Schüler hören die Aufgabe laut, deutlich, mit richtiger Betonung und in dem ihrer Altersstufe angemessenen Tempo.

Die siebente Probe ist dem Verfasser die interessanteste; sie wirft ein grelles Licht auf die Mißerfolge bei der Prüfung. Es gibt Visitatoren, die nicht bloß

sämtliche Prüfungsaufgaben selbst entwerfen, sondern auch den Kindern selbst vorsprechen und den Lehrer vollständig auf die Seite setzen. Da haben dann die Kinder einen fremden Lehrer vor sich, der die Aufgaben vielleicht nicht bloß in etwas anderer Form als der Klassenlehrer gibt, sondern vielleicht auch rascher, leiser, undeutlicher und mit weniger Tonsfärbung spricht, der die Aufgabe vielleicht nur einmal sagt und weder Schüler noch Lehrer nachsprechen läßt. In Erwägung dieser Umstände hat Feil bei der 7. Probe nur einmal vorgesprochen und keinen Schüler nachsprechen lassen, hat auch ein klein wenig rascher und mit monotonerer Stimme als sonst gesprochen. Er nahm ganz dieselben Rechnungen wie bei der 1. Probe. Nun vergleiche man die beiden Resultate! Bei der ersten Probe beträgt der Durchschnitt 6,46, bei der 7. Probe 3,04; dort 23 Schüler mit je acht richtigen Lösungen, hier noch ein einziger. — Er zieht daraus und auch aus den übrigen Proben den Schluß, daß das Prüfungsergebnis im Kopfrechnen nicht immer als Maßstab für die Arbeit des Lehrers und der Schüler gelten kann, daß es manchmal eben nur ein Zeugnis für die Art der Prüfung selbst ist. (D. Schlzlg.)

### III. Büchertisch.

#### 1. Besprechungen.

**Der Gedächtnisstoff im Religions-Unterricht.** Beiträge zu seiner Auswahl und seiner Behandlung nebst Entwurf zu einer Spruchsammlung von Professor Otto Bertheß. Preis M. 2,50, gebunden M. 3,20. Bielefeld, Verlag von Otto Fischer.

Die in dem Werke ausgesprochenen Ratschläge leisten für den Unterricht in der Schule und für den Konfirmandenunterricht gute Dienste. Sie behalten die besonderen Bedürfnisse unserer Zeit stets im Auge, und sie behandeln beispielsweise die Stellung der Christen zum Besitz, zur Arbeit, zur Obrigkeit sehr gründlich. Falke.

**Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens.** Das von Emanuel Müller-Baden herausgegebene hervorragende Werk erscheint in 75 Lieferungen zu je 60 Pf. beim deutschen Verlagshaus Bong & Co. in Berlin W. 57. und liegt gedruckt vor in seiner 59. Lieferung. Was von Anfang an versprochen wurde, hat sich in allen Hefen bewahrheitet. Farbige Karten, treffliche Buntbilder und vorzügliche schwarze Illustrationen bilden eine hervorragend glückliche Ergänzung des Textes. „Die Bibliothek bietet eine nie versagende Fundgrube, mit deren Hilfe jeder, dem es ernst darum ist, sein Wissen erweitern und vertiefen und so seine äußere Lebenslage wesentlich verbessern kann.“ Falke.

**Einleitung in die Geschichtswissenschaft.** Von Dr. Ernst Bernheim, Professor an der Universität Greifswald. Leipzig, G. F. Göschen'sche Verlagsbuchhandlung. Preis 80 Pf.

Wer sich über die Entwicklung der Geschichtsanschauung, über Begriff und Aufgabe der Geschichtswissenschaft, über Arbeitsgebiet derselben und Arbeitsmittel belehren will, findet in diesem Werkchen sichere Klärung und Führung. Falke.

**Der Türmer.** Monatschrift für Gemüt und Geist. Herausgeber J. E. Freiherr v. Grotthuß. Vierteljährlich 3 Hefte zu 4 M. Probeheft franko. Stuttgart, Verlag von Greiner u. Pfeiffer.

Aus dem Inhalt des Märzheftes heben wir hervor: J. Reinke: Was wissen wir von der Natur, und was können wir von ihr wissen? — Franz Bugl: „Revanche“: Einige Bemerkungen zur Psychologie der deutsch-französischen Beziehungen. — Dr. Richard Bahr: Heimarbeit. — F. Hemen: Weltanschauungen aus dem Jahre 1905. — Karl Jost: Deutsche Gartenkunst. H. B.



**Mädchenschulreform**, das ist mit einem Male das Schlagwort des Tages geworden, seitdem der Kultusminister eine große Konferenz zur Erörterung dieser Frage berufen, seitdem dort Männer und Frauen, Gelehrte und Praktiker sich über das letzte Ziel geeinigt haben und über Wege und Lehrplan noch in einzelnen Kommissionen beraten. Daß eine Umgestaltung der Maifestimmungen des Jahres 1894 nötig geworden, hat niemand schärfer erkannt, als der unvergeßliche Geheimrat Wägoldt, den in der Fülle der Kraft und der Pläne ein zu früher Tod uns entriß. Er ist gegenüber all den lauterregten Streitrüfern, aller Frauenrechtelei und allem Feminismus zum Trotz, seinen stillen Arbeitsweg gegangen: nicht nach der wechselnden Meinung des Tages, nicht mit der großen Flutwelle derer, die da im Drange und der Hast des Lebens, unter überschätzender Übertreibung und nur oberflächlicher Durchdringung sozialer Probleme nach Gleichberechtigung und Gleichmacherei der Bildung verlangten, hat er die neue Mädchenbildung sich gedacht. „Auf eine einheitlich begründete und einheitlich gerichtete, gottbewußte und doch auch weltkundige und gegenwartsfrohe Lebensanschauung hinzuarbeiten, ihre Kräfte und Güter und die Mittel und Wege zur gesund-natürlichen Betätigung in ihrem Dienst in unserer weiblichen Jugend fest werden zu lassen — das, und nicht die Gefolgschaft gegenüber den Schlagworten des Tages oder der Parteien, oder das Ziel der umfassenden Mädchenschulreform, die der Heimgegangene, schon auf dem Krankenlager, wohl in der letzten Arbeitsstunde seines reichen Lebens im Entwurf noch vollendet sehen, die er aber nach Gottes Ratsschluß im Kampf der Meinungen nicht mehr sollte zum Siege führen dürfen.“

Andere sind an seine Stelle getreten, und anders wohl hat sich das Bänglein der Wage geneigt. Da kommen zwei Mahnrufcr in dem Streit, zwei Schriften eines Mannes, der lange Jahre schon dem Mädchenschulwesen gedient hat und in die Pläne Wägoldts, wie wohl kaum ein anderer, eingeweiht war; sie mahnen, ob aller Äußerlichkeiten und Nützlichkeiten nicht zu vergessen des einen, das da not tut, des religiösen Fundaments wie jeglicher so auch der Mädchenbildung, nicht sich zu strecken nach den utopistischen Zielen verschwommener, oberflächlicher Ideale, sondern die ernste und harte Wirklichkeit in ihrer Tiefe und ihrem Wert zu erfassen und danach Wege zu suchen für eine natürliche, gesunde, von deutsch-christlichem Geiste getragene Reform.

„Bausteine zur religiösen Erziehung unserer Töchter“ bietet das „Mädchenschule und Himmelreich“ betitelte, dem Andenten Stephan Wägoldts gewidmete erste Buch des königl. Seminardirektors in Droyßig, H. W. Hoffstedt. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung, 1906; Pr. 1,60. Zu dem engen und doch an innerlichen Erlebnissen so reichen Ausschnitt des Droyßiger Anstaltslebens ziehen Kirchen- und Schuljahr mit ihrem Geläut und Geleit, ihren Feiertagen und Arbeitsstunden an uns vorüber, geweiht durch ein schlichtes und in die Tiefe führendes Wort. Diese 48 Andachten — auch eine Schillerfeier ist darunter — wollen alles, was Religions- und Gesinnungsunterricht verbreitet, was die Schüllerinnen an Hemmungen und Fördernissen, Versuchungen und Nöten, an Freud und Leid erleben haben, zusammenfassen und in das Licht des Gotteswortes stellen, an ihrem Teile so mitdazu helfend, daß evangelisches Christentum auch in ihrem Herzen der große, alle Disharmonien in sich zusammenfassende und ausschallende Grundafford werde. Wie sie vielen ehemaligen Droyßigerinnen eine liebe Erinnerung sein werde, wie sie die Eltern, die in jener Anstalt Obhut ihre Kinder groß werden lassen, in den dort gepflegten Geist hineinblicken lassen können, so werden sie all den Mädchenschulleuten einen guten Dienst leisten, zeigen sie uns doch wie eine reife, harmonische, der heiligen und der besten weltlichen Schriften kundige Persönlichkeit an den werdenden Seelen wirkt. Bei jeder Schulreform sind nicht Lehrplan noch Bestimmungen, sondern die Persönlichkeiten der Lehrer das Ausschlaggebende. So möge auch dieses Mannes Mahnruf hineinklingen in die Mädchenschulreform: Vergeßt nicht, daß es gilt, auch in die Mädchenschule und in das Mädchenherz das Himmelreich zu pflanzen!

Was hier als der starke Grundton mitschwingt, hat der Verfasser in einem zweiten Buch mit aller Schärfe, mitunter auch Herbheit und Klarheit ausgeführt: Wirklichkeiten, Werte und Wege unserer Lehrerinnenbildung



(Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung, 1906; Pr. 2,—). Das Buch ist eine Streitschrift; denn es tritt entschieden auf gegen jenes Streben nach Gleichmacherei der weiblichen und männlichen Bildung, nach Gleichberechtigung auf allen Gebieten des wirtschaftlichen Lebens. Nicht einseitige überspannte Verstandesausbildung und -ausreizung für den Wettkampf mit dem männlichen Geschlecht, wie der Feminismus will, sondern eine Geist und Gemüt in gleicher Weise befriedigende, nicht nur auf den Nutzen, sondern auf innerliche Einheit gerichtete Weltkenntnis und Weltanschauung soll die Mädchenschule ihren Schülerinnen mitgeben. Es ist zugleich eine Lehrschrift, gibt doch der Verfasser auf diesen Blättern die Grundlinien einer Mädchenschulpädagogik, die, langjähriger Erfahrung und reichem, tiefem Wissen entsprossen, niemanden ohne Anregung und Belehrung lassen werden. Und was er im einzelnen uns sonst zu sagen weiß über Nöte und Ziele, Aufbau und Dauer, Einrichtung und Abschluß der Lehrerinnenbildung, immer die Wirklichkeit, den schultechnischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, psychologischen und nicht zuletzt auch den hygienischen Maßstab anlegend, was gelegentlich abfällt an feiner Ironie über die, die den Mann aus der Mädchenschule hinaushaben wollen, an pädagogischer Kleinmünze (z. B. im Abschnitt: Pädagogik und Psychologie oder Prosaletüre), das möge ein jeder selbst nachlesen, und er wird seine Freude dran haben. Daß wir aber über dem allen nicht die stark akzentuierte Hauptsache vergessen: Wohl ist auch eine äußere Reform notwendig; das Wesentliche aber, um aus den Nöten unserer Lehrerinnenbildung herauszukommen, das Wesentliche also auch der Reform liegt in dem, was in der Enge des Schulzimmers die lehrende und erziehende Persönlichkeit an „intensiver Kraftbildung und extensiver Kraftschonung“ leistet, und so ist, versteh' ich's recht, in mehr als einem Sinne das Motto zu wenden, mit dem der Verfasser sein prächtig ausgestattetes Werk hinausgeschickt hat, das Goethesche Wort:

„Höchstes Glück der Erdenkinder  
Ist nur die Persönlichkeit.“

R. N.

## 2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Beschreibung bleibt vorbehalten.

Wien und Leipzig, Karl Fromme, Kaiserl. und Königl. Hof-Buchdruckerei und Hof-Verlagsbuchhandlung. **Zeitsaden der Konstruierenden Stereometrie.** Von Professor Th. Hartwig. Preis 1 M.

Derselbe. **Die wissenschaftlichen Grundlagen des ersten Rechenunterrichts.** Von Professor Dr. Alois Lanner. Preis 1 M.

Berlin, L. Dehmgies Verlag (H. Appellius), Zimmerstr. 94. **Schulrecht und Schulgesetze.** Von Rektor P. Plüschke in Lauban. 6. Heft: Die Fürsorge des Staates für die Hinterbliebenen der Volksschullehrer. Preis 60 Pf. 7. Heft: Landrat, Kreis- und Bezirksausschüsse und Volksschule, 80 Pf. 8. Heft: Der Hausgarten und die Landdotation des Lehrers, 1 M. 9. Heft: Dienstwohnung und Mietsentschädigung, M. 1,25. 10. Heft: Der erkrankte Schüler und der kranke Lehrer im Schutze des Schulrechts, 1 M. 11. Heft: Schulkurkunde und ihr gesetzlicher Schutz, M. 2,80.

Hannover und Berlin, Verlag von Karl Meyer. **Vaterländische Geschichte** von W. Rubencamp. Ausgabe A. Für katholische Volksschulen. Zweiter Teil für die Oberstufe. 50 Pf.

Derselbe. **Geschichte der Provinz Sachsen** von H. Heine und H. Rosenburg. Preis geb. M. 1,80.

Stuttgart, Paul Neff, Verlag. Haupt, **Neue französische Handelskorrespondenz.** Preis 2 M.

Bremen, Verlag und Druck von Karl Schünemann. **Der Religionsunterricht in der Volksschule** von Pastor R. Emde in Bremen. Pr. 50 Pf.

Hildesheim, Druck und Verlag von Gebr. Gerstenberg. **Theorie und Praxis der ländlichen Fortbildungsschule** im Zusammenhang mit der Volksschule von H. Peters, Pastor in Damnaß. Preis 2 M.

Berlin W. 15, Mäßigkeitsverlag A. Sladeczek: **Schule und Alkoholisismus.** Preis 2 M., geb. M. 2,40.

Frankfurt a. M., Verlagsbuchhandlung von Moriz Diesterweg. C. Bemp, **Schillers Welt- und Lebensanschauung.** Preis geh. 3 M., geb. 4 M.

Berlin, Leipzig, Wien, Stuttgart. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. **Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens.** Zum Studium und zum Selbstunterricht von Emanuel Müller, Baden. Lieferung 50 bis 59. Preis jeder Lieferung 60 Pf.

Gotha, Verlag von C. F. Thienemann. Dr. Franz Ziemann, Gymnasialoberlehrer. **Sprachlehre für die Volksschule.** Oberstufe 80 Pf.

Derselbe. **Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands.** Von Dr. Alfred Puls. Teil IV. Prosa- und Gedichtlesebuch für Untertertia. Ausgabe A. 2. Auflage. Preis M. 2,40. — Teil VII. Gedichtsammlung für Untertertia bis Untersekunda. Ausgabe A. Preis 4 M.

Leipzig, R. Voigtländers Verlagsbuchhandlung. Gansberg, **Bei uns zu Haus.** 70 Pf.

Derselbe. Gansberg, **Fibelleid und Fibelfreud.** 80 Pf.

Derselbe. Gurlitt, **Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit.** 80 Pf.

Derselbe. Adolf Menzel, **Bilder zur Geschichte Friedrichs des Großen.** 75 Pf.

Zürich. Verlag: Art. Institut Dreli Füßli. Castello di Ferro, **Eine Erzählung für die Jugend** von Marie Wyß. Preis M. 1,50.

Kiel und Leipzig, Verlag von Lipsius und Tischer. **Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für Schulen und für die Hand des Lehrers, zugleich ein Lehrbuch für Naturfreunde.** Von H. Peters, Rektor. Preis M. 4,—.

Braunschweig, Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn. Thomé, Professor. **Lehrbuch der Zoologie.** 7. Auflage. Preis geheftet M. 4,—, gebunden M. 4,80.

München, Verlagsbuchhandlung von G. Franz (J. Roth). H. Stöckel, Professor. **Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit.** Preis M. 6,—.

## IV. Briefkasten.

**K. A. Giesler-Soeft.** Herzliche Grüße. Brief folgt. Das Juniheft bringt ein schönes Pfingstlied, das sich bald einführen wird.

**S.** Wenden Sie sich an die Verwaltung der Zeitschrift „Die gewerbliche Fortbildungsschule in Wien“ V., Margaretenplatz 2.

**M. Simon, Liège (Belgien).** J'espère que l'erreur s'est éclaircie. Bien des saluts.

**K. S.** Professor Hermann Stöckel, Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. G. Franzischer in München. Methodik des Geschichtsunterrichts von H. Rosenburg. Wulle, Erdkundliche Werke. Heinke, Geschichte der Erde. Dürr'sche Buchhandlung. Peters, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie. Freundlichen Gruß.

**D. H. Kl. u. E. Fr., Magdeburg.** Ich nehme an Deinem Glück herzlichen Anteil.

**O. F.** Verlag von Wilhelm Weicher in Leipzig: F. W. Dörpfeld. Von Schulinspektor Oppermann-Braunschweig.

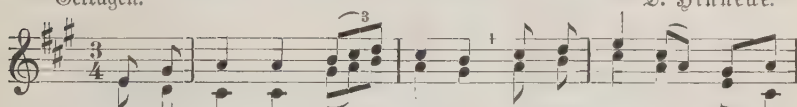


# Für die Schule.

## Bum Pfingstfeste.

Getragen.

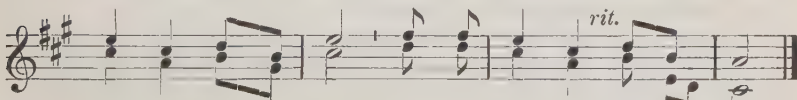
D. Hinneke.



1. Heil=ger Pfingstgeist, we=he wie=der mäch=tig wie zu je=ner
2. Laß der Lie=be Feu=er=flammen uns durch=glü=hen still und
3. Fe=sten Glau=bens Band umschlin=ge al=le Chri=sten nah und



1. Zeit, un=ter Brau=jen laß dich nie=der auf die
2. rein, die Ver=irr=ten bring zu=sam=men, ei=nes
3. fern, wir=ke kragt voll und durch=drin=ge Herz und



1. gan=ze Chri=sten=heit, auf die gan=ze Chri=sten=heit.
2. Bei=stes laß uns sein, ei=nes Bei=stes laß uns sein.
3. See=le, Geist des Herrn, Herz und See=le, Geist des Herrn.

Text entnommen aus „Griß Gott“, illustr. Sonntagsblatt, Stuttgart, Nr. 34 vom 25./5 02.

## Friedrich der Große und die Volkserziehung.

Von Kreisschulinspektor Dr. Th. Krausbauer, Wreschen.

Vom Momente seiner Thronbesteigung an bis zum letzten Atemzuge hat der größte Preußenkönig in unvergleichlicher Pflichttreue für das Wohl seines Landes und aller Angehörigen desselben rastlos gesorgt und geschaffen.

Und wie er die Grundlagen unseres politischen und wirtschaftlichen Daseins, die Fundamente der deutschen Einheit gelegt hat, so hat auch das gesamte Geistesleben unserer Nation nach allen Richtungen hin die wirksamsten und kraftvollsten Anregungen von ihm erfahren. Er ging seinem Zeitalter führend voran, das deshalb mit Recht nach ihm genannt wird.

Ein kleines Gebiet seiner Friedenstätigkeit, die Volkserziehung, werde einer näheren Betrachtung unterzogen. Im Nachfolgenden soll gezeigt werden, was Friedrich der Große als Philosoph über Volkserziehung gedacht hat, und was er als König und Herrscher auf diesem Gebiet gewirkt und geleistet hat.

Nicht selten begegnet man der Ansicht, die Volkserziehung sei Friedrich dem Großen durchaus gleichgültig gewesen. Und selbst bedeutende Historiker beurteilen ihn so.

Wenn man aber seine Schriften und gelegentlichen Äußerungen über diesen Punkt einer unbefangenen Prüfung unterzieht, muß man die ganz entgegengesetzte Meinung gewinnen.

So schreibt er schon als Kronprinz:

„Ich wünsche mir nichts mehr, als ein edles, freidentendes Volk zu beherrschen. Aberglauben, geistlicher Despotismus und Unduldsamkeit hindert die Entwicklung der Talente; Freiheit zu denken erhebt Geist und Gemüt.“

Und als König in seiner Lettre sur l'éducation:

„Es ärgert mich, wenn ich sehe, welche Mühe man sich gibt, um unter diesem rauhen Himmel Ananas, Pfirsang und andere exotische Gewächse zu ziehen, und wie geringe Sorgfalt man auf das menschliche Geschlecht verwendet.“

Sage man, was man will, ein Mensch ist kostbarer als alle Ananas der Welt. Das ist die Pflanze, die man pflegen muß, die alle unsere Sorge und alle unsere Arbeit verdient!“

Und in seiner Rede über den Nutzen der Wissenschaften:

„Die Erfahrung beweist, daß ein Volk um so widerhaariger und eigenwilliger wird, je verdummt es ist; und die Schwierigkeit, seinen Eigensinn zu besiegen, ist viel größer, als ein Volk, das gebildet genug ist, um Vernunft anzunehmen, für wichtige Dinge zu gewinnen.“

Ein schönes Land, wo die Talente für immer erstickt bleiben! Ein solcher Staat würde dem verlorenen Paradiese der Genesis gleichen, das nur von Tieren bewohnt war.“

„Nur die Schurken und Betrüger,“ meint er, „sind die einzigen, die sich dem Fortschritt der Wissenschaften widersetzen, weil sie die einzigen seien, welchen die Wissenschaften Schaden brächten.“ —

Noch am Abende seines Lebens schreibt er:

„Je älter man wird, desto mehr wird man sich inne, wie sehr die Vernachlässigung der Jugenderziehung der bürgerlichen Gesellschaft schadet. Ich tue alles Mögliche, um diesem Übel abzuhelfen; ich reformiere die Gymnasien, die Universitäten und selbst die Dorfschulen.“

Zwar hat der große König seine Gedanken über Volkserziehung



nicht in ein System gebracht; er hat noch nicht einmal die Summe seiner Erfahrungen und Anschauungen über diesen Gegenstand in so gedrängter Zusammenfassung gezogen, wie er dies z. B. in Hinsicht auf die Kriegswissenschaft in den „Generalprinzipien des Krieges“ gethan hat.

Aber seine wesentlichsten Erziehungsgrundsätze lassen sich doch aus dem Inhalt seiner Schriften unschwer erkennen und zusammenstellen.

Obwohl der König selber meint, „die Fragen des Unterrichts und der Volkserziehung seien die hochets de sa vieillesse, die Kinderklapper seines Alters“, in seinen Schriften ist davon nichts zu merken.

Vielmehr gibt sich in ihnen jugendliches Feuer und seltene Geistesfrische kund. Und sie zeugen von dem eindringenden Verständnis, mit welchem dieser Pädagog auf dem Königsthronen den Unterricht und die Erziehung der Jugend bis in die kleinsten Einzelheiten erfaßte.

An die Spitze seiner Grundsätze gehört die Forderung: „Die Schulen sollen Erziehungsstätten sein, Bildungsstätten für Geist und Charakter!“

Das waren sie damals nicht.

Schnellstes Einprägen massenhaftesten Unterrichtsstoffes, einerlei, ob dieser verstanden war oder nicht, das war damals das Muster eines guten Unterrichts.

Friedrich aber war anderer Meinung.

Das oberste und letzte Ziel aller Tätigkeit in der Schule sieht er in der Ausbildung des Charakters, einer sich gleichbleibenden guten Gesinnung im Menschen.

Und selbst in der Dorfschule soll dieses Ziel wenigstens angestrebt werden.

„Daß die Schulmeister auf dem Lande die Religion und die Moral den jungen Leuten lehren,“ äußert er, „ist recht gut, und müssen sie davon nicht abgehen, sondern sich Mühe geben, daß die Leute Attachment zur Religion behalten, und sie soweit bringen, daß sie nicht stehlen und nicht morden. Diebereien werden indessen nicht aufhören; denn natürlicherweise ist alles Volk diebisch, auch andere Leute, und solche, die bei den Kassen sind und sonst Gelegenheit dazu haben. Im Bauenburgischen und Bülowischen ist es noch mehr wie an anderen Orten nötig, die éducation der Kinder in eine bessere Ordnung zu bringen; denn da fehlt es noch sehr daran. Im Altenburgischen ist eine sehr gute Erziehung, die Leute sind da alle sehr ordentlich und vernünftig; wenn man von daher könnte Schulmeister kriegen, die nicht so teuer sind, das würde gut sein!“

Die Grundsätze der Moral, auf welche sich die Erziehung vorzugsweise stützen soll, hat er klar ausgesprochen.

Liebe zur Gerechtigkeit, Absehen gegen Ungerechtigkeit soll in den jungen Herzen mit größter Sorgfalt gepflegt werden. Den Undank bezeichnet er als das scheußlichste, schwärzeste und infamste von allen Lasten. Am höchsten von allen Tugenden steht ihm die Vaterlandsliebe. „Alles, meine schwachen Talente, meine Arbeit,

meine Liebe, mein Leben!" sagt er, „ichulde ich dem Vaterlande.“ — Weiter fordert er Selbstverleugnung und betont wieder und immer wieder Humanität und Toleranz.

Das vorzüglichste Mittel zur Erreichung dieses hohen Zieles ist nach seiner Meinung ein gründlicher vernünftiger Unterricht, der frei macht von den Ketten der Dummheit und des Aberglaubens und der die Geister aufklärt.

Den größten Erfolg erwartet er in dieser Hinsicht von dem Unterrichte in der Geschichte.

„Wo kann ein junger Mensch," so sagt er, „die Wichtigkeit der menschlichen Dinge besser erkennen lernen, als wenn er die Ruinen der größten Reiche durchwandelt. Aber welche Freude wird es ihm bereiten, wenn er unter der Masse von Verbrechen, die man an seinen Blicken vorüberziehen läßt, von Zeit zu Zeit jenen tugendhaften und göttlichen Seelen begegnet, die für die Verfehrtheit der Menschheit Verzeihung zu erbitten scheinen.“ — Das sind Vorbilder, denen er folgen soll.

Wenn aber an den Unterricht vonseiten der Erziehung solch hohe Anforderungen gestellt werden sollten, so müßte ein ganz anderes Unterrichtsverfahren Platz greifen, als dasjenige war, welches damals herrschte.

Das fordert der König auch mit aller Entschiedenheit.

Den Gymnasien wirft er vor, „daß sie sich ausschließlich befließigten, das Gedächtnis ihrer Zöglinge auszufüllen, und sie nicht daran gewöhnten, selbständig zu denken“.

Und vom Lehrer der Geschichte erwartet er, daß er sich nicht darauf beschränke, Tatsachen in dem Gedächtnis seiner Schüler aufzuhäufen, sondern daß er darauf hinarbeite, ihr Urtheil zu bilden, ihre Denkweise richtig zu stellen und besonders — ihnen Liebe zur Tugend einzufloßen, was allen unverdauten Kenntnissen, mit denen man die Köpfe der jungen Leute anfülle, vorzuziehen sei.

„Räsonnieren, selbst denken lehren!" das ist das A und O des königlichen Pädagogen. „Wer zum besten räsonniert," sagt er an verschiedenen Stellen, „der wird immer weiterkommen, als einer, der falsche conséquences zieht!"

Mit vollem Rechte konnte daher Kant im Hinblick auf ihn sagen: „Nun höre ich von allen Seiten rufen: ‚Räsonniert nicht!‘ — Der Offizier sagt: ‚Räsonniert nicht, sondern exerziert!‘ Der Finanzrat: ‚Räsonniert nicht, sondern bezahlt!‘ Der Geistliche: ‚Räsonniert nicht, sondern glaubt!‘ Nur ein einziger Herr in der Welt sagt: ‚Räsonniert, so viel ihr wollt und worüber ihr wollt, aber gehorcht!‘"

Es ist geradezu wunderbar, daß der König in seiner Auffassung von der Methode des Unterrichts sich freihält von Irrthümern, denen selbst die erleuchtetsten Pädagogen seiner Zeit ihren Tribut entrichteten; und noch mehr zu bewundern ist, daß seine Grundsätze über die Ziele der Erziehung so weitausschauend und so weithintragend sind — und das um so mehr, als er im ganzen von den Menschen, ihrer Vernunft und sittlichen Kraft nur gering dachte.

Er war kein Anhänger jenes von Rousseau verkündigten, auch in

Deutschland gläubig aufgenommenen Evangeliums, daß die Menschen alle von Natur gut seien, und daß die Erziehung nur darin bestehe, diese guten Eigenschaften sich frei und ungehindert entfalten zu lassen.

Dem Professor Sulzer, welcher meinte, es gehe mit der Erziehung besser, seitdem man auf Rousseaus Grundsätze weiter baue, antwortete er: „Sie kennen noch nicht genug diese maudite race, zu welcher wir gehören.“

Und an Voltaire schreibt er:

„Die Masse unserer Gattung ist töricht und boshaft. Ich suche in ihr vergebens nach dem Ebenbilde Gottes, dessen Gepräge ihr nach der Versicherung der Theologen aufgedrückt sein soll. Jeder Mensch hat ein wildes Tier in sich. Wenige wissen es zu bändigen, die meisten lassen es los, wenn der Schrecken des Gesetzes sie nicht zurückhält.“

Und in einem anderen Briefe:

„Ich gratuliere Ihnen zu der guten Meinung, die Sie von der Menschheit haben. Ich, der ich diese zweibeinige Gattung ohne Federn durch die Pflichten meines Standes sehr genau kenne, ich sage Ihnen vorher, daß weder Sie, noch alle Philosophen der Welt die menschliche Rasse von dem Aberglauben heilen werden, an dem sie hängt.“

Deshalb hegte er auch von der Macht der Erziehung keine überspannten Vorstellungen.

In der Instruktion für den Major von Borcke, dem er die Erziehung seines Neffen anvertraut hatte, heißt es:

„Weder Sie, noch irgend eine Macht der Erde können den Charakter eines Kindes ändern. Alles, was die Erziehung vermag, besteht darin, die Heftigkeit der Leidenschaften zu mildern.“

Und ein Brief an Voltaire enthält folgende Stelle.

„Die Ansichten der Menschen beeinflussen ihre Taten nur wenig; denn ich sehe überall, wie ihre Leidenschaften über die vernünftige Überlegung siegen.“

Gar leicht hätte bei der Wiederkehr solcher Zweifel an der Menschennatur bei dem Könige mit dem Alter der Trieb, für die Verbesserung derselben zu wirken, rechnen können.

An Stimmungen derart fehlte es ihm auch nicht:

„Man muß sich begnügen, für sich selbst weise zu sein, wenn man kann,“ meint er, „und den gemeinen Mann dem Irrtum überlassen, während man versucht, ihn von den Verbrechen abzubringen, welche die Ordnung der Gesellschaft stören.“

Aber stets ward er dieser Stimmungen wieder Herr und gestattete ihnen keinen Einfluß auf sein königliches Handeln.

Er wußte wohl, daß man die großen Ideen seiner Zeit, für welche die Edelfsten sich begeisterten, die Ideen der Aufklärung und der Wohlfahrt des Volkes, nur zusammendenken durfte und nicht im Sturme zur allgemeinen Geltung bringen konnte.

Und darum trat er, ungeachtet aller Schwierigkeiten, für Volksaufklärung ein in der Hoffnung, daß die kommenden Geschlechter doch allmählich einige Frucht davon ernten würden.



Wenden wir uns nun zu einer kurzen Übersicht dessen, was Friedrich der Große als König für die Hebung des Unterrichtswesens und der Volkserziehung in seinem Lande getan hat.

In gewissen Kreisen nennt man die Schule mit Vorliebe eine Tochter der Kirche und leitet aus diesem Verhältnis das Recht der Kirche auf vorherrschende Beeinflussung und Beaufsichtigung des Schulwesens her.

Die Schulgeschichte kann aber keineswegs den Ursprung der Schulen auf die Kirche zurückführen; sie weiß nur von Mitwirkungen der Kirche bei der Förderung des Schulwesens zu berichten.

Auf alle Fälle aber pflegen in der uns bekannten Weltordnung doch Kinder niemals Mütter allein zu besitzen; in der Regel gehören auch Väter dazu, die dann bei der Erziehung ein großes, meist vorherrschendes Wort mitzureden haben.

Und es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß im Laufe der Jahrhunderte steigend immer mehr die Staatsmacht für die Entwicklung des Schulwesens gesorgt hat und besonders in Deutschland.

Will man nun die Kirche die Mutter der Schule nennen, so soll man doch zugleich den Staat als Vater, dem ein größerer Einfluß gebührt, nicht vergessen.

Und gerade Friedrich der Große hat klar wie wenige seiner Zeit erkannt, daß es vom Übel sei, wenn sich der Staat in Erziehungssachen von der nachsichtigeren Mutter Kirche allzuviel hineinreden lasse, und daß es für ihn durchaus notwendig sei, die ganze Volkserziehung zu leiten und zu beaufsichtigen.

Der tiefere Grund dafür mag in dem Entwicklungsprozeß unseres Landes liegen, in dem schweren Kampfe unserer Religionsverwaltung nämlich. Dieser Kampf im Innern mußte mit Naturnotwendigkeit immer mehr zur Anlehnung der geistigen Interessen des Landes an die allein noch einheitlich wirkende Staatsmacht führen und den Einfluß des Staates steigern.

Die Schulaufsicht ward damals in Preußen von den verschiedenen Kirchen-Konsistorien, katholischen Bischöfen und einigen Kirchendirektorien ausgeübt.

Bei einer solchen zersplitterten, vielbehördlichen Organisation der Schulverwaltung war natürlich von einer Einheitlichkeit in Erziehungsfragen keine Rede.

Der Kultusminister Freiherr von Zedlitz suchte diesen Übelstand zu beseitigen durch die Errichtung des Oberschulkollegiums, einer selbstständigen obersten Schulbehörde, welche nur die Direktion des sämtlichen Schuldienstes zur allgemeinen Pflicht habe.

Leider kam dieser Plan unter der Regierung des großen Friedrich nicht zur Ausführung. Wahrscheinlich scheute der König die damit verbundenen Kosten, die auf 4050 Tlr. angeschlagen waren.

Ebenso blieb die unmittelbare Schulaufsicht wesentlich in den Händen der Geistlichen; aber sie soll im Auftrage des Staates geführt werden.



Zudem sind überall die Landes-Regierungen, die Kriegs- und Domänenkammern daran mitbetheiligt und als übergeordnete Behörden anzusehen.

Diese Anordnung beseitigte die Zersplitterung in der Schulleitung nun zwar nicht; aber der König wußte auf andere Weise diesem Mangel abzuhefen. Ueberall griff er nämlich, gleichsam seine eigene oberste Zentralbehörde, selber persönlich ein, wie es in unseren Tagen unser Kaiser bei der Heeresreform tut.

Dazu kam, daß die Männer, welche er mit der Ausführung seiner großen Gedanken betraute, mit freudiger selbstloser Hingabe an seine Ideen, ganz in seinem Sinne zu wirken sich bestreben.

Einen der mächtigsten Hebel der Volksbildung sah der König in der Durchführung der allgemeinen Schulpflicht.

Und ihm gebührt der Lorbeer, dieser allgemeinen Bildungsforderung solche Geltung verschafft zu haben, daß sie fortan zum unerschütterlichen Grundpfeiler unserer Volksbildung und unseres Staates geworden ist.

So fordert die Land-Schulordnung für das Fürstentum Minden, „daß die Eltern und Vormünder die Kinder, Knaben und Mädchen, wo nicht eher, doch spätestens vom 5. und 6. Jahre an in die Schule zu schicken und damit ordentlich bis ins drehzehende und vierzehende Jahr zu kontinuierern, bis sie das Nötige vom Christentum gefasset haben, fertig lesen können, auch nach Gelegenheit und Gutbefinden der Eltern und Vormünder das Schreiben und Rechnen gelernt; insonderheit aber aus den in diesen Provinzen eingeführten und approbierten Katechismen den wahren Grund der Hoffnung zum ewigen Leben gefasset haben.“

Der Schulbesuch soll nötigenfalls durch ernstliche Zwangsmittel, exekutive Beitreibung der Schulgelber und Festsetzung von Polizeistrafen gegen säumige Eltern und Vormünder erzwungen werden.

Das Schulgeld, welches für jedes Kind wöchentlich 6 Pfennig, 9 Pfennig oder einen Groschen beträgt, je nachdem die Kinder es noch nicht zum Lesen gebracht, oder bereits lesen, oder endlich auch schreiben und rechnen, soll für Eltern, welche es nicht zu erschwingen vermögen, aus dem Klingelbeutel oder aus der Dorfkasse gezahlt werden, „damit den Schulmeistern an ihrem Unterhalt nichts abgehe, folglich dieselben auch beides, armer und reicher Leute Kinder, mit gleichem Fleiß und Treue unterrichten“.

Aus der Durchführung des allgemeinen Schulzwanges erwächst naturnotwendig dem Staate eine schwere Pflicht.

Sind gesetzlich alle Kinder schulpflichtig und sind die Schulen Veranstaltungen des Staates, so hat die Staatsregierung auch für das Vorhandensein guter und zweckentsprechender Schulen zu sorgen.

Und wie traurig sah es mit den Volksschulen damals aus!

Viele Gemeinden hatten gar keine Schulen, und die liebe Jugend wuchs wild auf wie das Vieh.

Und wo ja Schulstellen errichtet waren, taugten die Schulmeister nichts.

Das Schulhalten galt an vielen Orten nur als Nebenbeschäftigung zurückgekommener Handwerker oder als letzte Zuflucht ganz verlotterter Studenten.

Wie es in einem Berichte der Breslauer Domänenkammer heißt, „würden Subjekte zu Lehrern angesetzt, welche bloß die Gestalt von Schulmeistern hätten, dazu aber gar nicht begabt wären“.

Und wie war es erst mit den Schulräumen bestellt!

Manche Gemeinden hatten gar kein Schulhaus. Da mußten dann die Bauern abwechselnd den Schulmeister und die Schüler aufnehmen und ihnen ein Zimmer als Schulstube einräumen.

Sehr oft war auch im sogenannten Gemeindehause, in dem die verschiedenen Hirten ihr Logement hatten, ein Raum zum Schulehalten hergerichtet, in welchem dann auch der Schulmeister mit seiner ganzen Familie wohnte, schlief, aß und trank.

Und wie uns ein Chronist aus jener Zeit vermeldet, brachte der Schulmeister in eben diesem Raume nicht selten auch seine Haustiere, die man sonst in Ställen zu halten pflegt, als Ziegen und Schweine, mit unter.

Da mußte Wandel geschaffen werden.

Und Friedrich hat es getan.

Mit großem Nachdruck hat er die Errichtung von Schulhäusern und die Besetzung der Schulstellen durch tüchtige Lehrer angestrebt.

„Da es aber bei einer guten Schulverfassung vornehmlich auf einen rechtschaffenen Schulmeister ankommt,“ heißt es im General-Land-Schul-Reglement, „so müssen auf dem Lande keine Küster und Schulmeister ins Amt eingewiesen und angesetzt werden, ehe und bevor sie von den Inspectoribus examiniret, im Examine tüchtig befunden und ihnen ein Zeugnis der Tüchtigkeit mitgegeben worden. Es soll auch kein Prediger befugt sein, einen als Küster und Schulmeister zu Kirchen- und Schularbeit zu admittieren, wenn er nicht gedachtes Zeugnis, und daß er im Examine wohl bestanden, vorher beygebracht.“

Als Kuriosität möge ein während der Regierungszeit Friedrichs einem Schulamtsbewerber ausgestelltes Zeugnis hier mitgeteilt werden. — Es lautet:

„Der Schulmeister Schrökel ist im Examine also befunden worden, daß er 1. eine feine Hand zum Schreiben hat; 2. die Stimme zum Singen ist auch nicht uneben, nur, daß er etlicher Lieder Weisen, als: ‚Auf diesen Tag bedenken wir‘, nicht kann; er sagt aber, er wolle die Weisen lernen, es sei bisher seine Profession nicht gewesen. 3. In Erkenntnis der christlichen Lehre geht es noch dünn her bei ihm, maßen ihm sehr unbekannt, wie das Geseze, von wem es gehalten werde und wieferne, und wie es hiergegen nicht gehalten werde. Vom Glauben, vom Unterschied des Gesezes und Evangelii und anderem ist er noch wenig unterrichtet; er sagte aber, er wolle hinsühro sich besser exerzieren. 4. Im Aufschlagen der heiligen Schrift fand er das von ihm verlangte

5. Buch Moses; aber den Propheten Nahum, item die Epistel St. Johannis konnte er nicht finden. Sonsten ist er sehr arm.“

Um die Ausbildung der Volksschullehrer und die Hebung des Volksschulwesens überhaupt haben sich damals besonders zwei Männer ein hervorragendes Verdienst erworben und die Bestrebungen des großen Königs aufs nachdrücklichste unterstützt: Der Oberkonsistorialrat Becker zu Berlin und der Abt Felbiger zu Sagan.

Becker hatte mit der im Jahre 1747 von ihm gegründeten Realschule ein Schulmeister-Seminar verbunden. Und der König unterstützte ihn mit allen Mitteln.

Eine allgemeine Zirkularverordnung vom 1. Oktober 1753 verordnet, daß die vakanten Rükster- und Schulmeisterstellen im Lande jedesmal dem Oberkonsistorialrat Becker gemeldet werden sollten, damit „alsdann, soviel als möglich, hierzu die Subjekte aus soltanem Seminar genommen werden“.

Becker ist es auch, der das General-Land-Schul-Reglement ausarbeitete, welches im Jahre 1763 veröffentlicht wurde, und welches bis auf unsere Tage die gesetzliche Grundlage des Volksschulwesens bildet.

Felbigers unermüdlicher Tätigkeit verdanken die schlesischen Lande die Verbesserung ihres Schulwesens.

Er entwarf das General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen des Herzogtums Schlesien, welches der König im Jahre 1765 publizieren ließ. —

Auch in den übrigen neu erworbenen Landesteilen, in Polen und Westpreußen suchte der König die Verbesserung des Volksschulwesens mit aller Energie durchzuführen.

Nach Westpreußen, das unter der polnischen Wirtschaft gänzlich verkommen war, sandte er mit einem Schlage eine Kompanie von 187 Lehrern, von denen der Professor Semler einen großen Teil ausgesucht und eingeübt hatte.

Aber — so sehr der König auch bemüht war, dem Mangel an brauchbaren Lehrern abzuhelpen, sei es durch die Errichtung von Seminarien — so entstanden unter seiner Regierung die Lehrerbildungsanstalten zu Berlin, Breslau, Halberstadt, Magdeburg und Stettin — sei es durch Heranziehung tüchtiger Kräfte aus anderen Staaten — so brachte er nach dem Abschluß des Hubertusburger Friedens acht Lehrer aus Sachsen mit —: es ging mit dieser Sache nur äußerst langsam vorwärts.

Und das lag zum großen Teile auch daran, daß der König bei der großen Masse kein Verständnis für seine Reformen fand und infolgedessen mit manchem unverständigen Widerspruche zu kämpfen hatte.

Die höheren Stände — und besonders die Adelligen — befürchteten, daß die willenlose Folgsamkeit der Bauern aufhören möchte, wenn diese zu klug würden. Und sie ließen Schule Schule sein. Es gibt nur einen Kochow mit seiner Musterchule auf seinem Gute zu Refahn. —



Und die Bauern bekundeten das ärgste Mißtrauen gegen die neue Kultur, mit der sie behelligt werden sollten.

Als die Töchter der Bauern nun auch schreiben lernen sollten, gerieten fast alle Gemeinden in Aufruhr, da man den Schreibunterricht nur als Verführer zum Schreiben von Liebesbriefen und zum Anspinnen von Liebeshändeln ansah.

So klagt Schlabrendorff:

„Da ich bei meiner Reise auch nicht unterlassen habe, mich nach denen in diesen Gegenden etablierten Schulen zu erkundigen, so bin ich in ein wahres Erstaunen geraten, wenn ich erfahren, wie wenig in dieser wichtigen Sache bis daher getan worden, und daß fast gar keine Schulmeister angesetzt sind, von denen die Jugend eine Unterweisung zu erwarten hätte.“

Von den 251 in seinem Departement zu errichtenden Schulen sind erst 91 eingerichtet, und es fehlen noch 263 brauchbare Lehrer. Mit vielen Landräten hatte die Kammer nicht anders als durch Androhung der härtesten Strafen zum Zweck kommen können, um nur die nötigen Berichte zu erlangen.

Was Wunder, wenn da der König in seiner Kabinettsordre vom 31. Juli 1779 zu resolvieren geruhte,

„daß, wenn unter den Invaliden sich welche fänden, die lesen, rechnen und schreiben könnten und sich zu Schulmeistern auf dem Lande und sonst gut schickten, sie dazu employieret werden sollten“.

v. Zedlitz war über diese Maßnahme fast trostlos und machte Gegenvorstellungen.

Friedrich aber beschied ihn kurzerhand: „Die Leute meritieren, untergebracht zu werden, indem sie ihr Leben und Gesundheit für das Vaterland gewagt haben.“

Dieser Schritt des Königs rief bei allen Freunden des Schulwesens lebhaftest Klagen hervor, und manche trugen kein Bedenken, das Jahrhundert Friedrichs nach dieser Seite hin das Jahrhundert der Invaliden zu nennen.

Das ist ungerecht.

So lange es an zweckmäßig gebildeten Volksschullehrern fehlte, waren die Invaliden kein schlechter Ersatz.

„Denn jedenfalls haben die Jungen bei solch einem alten Schnurrbart aus dem siebenjährigen Kriege mit seinem im Soldatendienste gewonnenen Pflichtbewußtsein und seiner vaterländischen Gesinnung die Anfangsgründe der Weisheit wohl ebensogut gelernt, als bei einem in seinem Gewerbe nicht prosperierenden Handwerker oder einem in literis et moribus verunglückten Studiosus.“

Audem war die Zahl der im Schuldienste verwendeten Invaliden nicht hoch. Unter 4258 wurden nur 79 dazu tüchtige befunden.

Des großen Königs Sorge und Tätigkeit beschränkt sich aber keineswegs auf die Volksschule, sie erstreckt sich auch auf die übrigen Gebiete des Schulwesens, auf Mittelschule, Gymnasium und Hochschule.

Darüber aber nur einige Worte.



Die im Jahre 1747 zu Berlin gegründete erste namhafte Realschule, welche allen denen, die nicht studieren, oder, wie man sagte, nicht lateinisch werden wollten, eine nützliche bürgerliche Berufsbildung bieten sollte, hatte sich großer Gunst seitens des Königs und seiner Regierung zu erfreuen und ward durch allerlei Privilegien unterstützt.

Mit allem Nachdruck betrieb der König auch die Reform der Gymnasien.

Wie es in diesen Schulen aussah, mögen einige Tatsachen erläutern.

„Die Klassen des Gymnasiums zum Grauen Kloster liegen fast sieben Fuß in der Erde, sind wahre Keller, dunkel und für die Lehrer und Schüler höchst ungesund,“ so schildert der Direktor Büsching die Schulräume. Die Schüler mußten in den dunkeln Frühstunden bei Talgkerzen arbeiten und diese selbst mitbringen, da keine Mittel zur Anschaffung von Leuchtern vorhanden waren.

Die Breslauer Gymnasialisten führten geradezu ein liederliches Wirtshausleben.

Ebenso stand es mit den Joachimstälern in Berlin. Sie bleiben oft ganze Nächte beisammen, um zu trinken und Karten zu spielen. Ja, es kam selbst mehrmals zu wirklichen Ausbrüchen der wilden Roheit.

Der König verstand es, für seine Reformen die rechten Männer zu finden, die nicht nur die notwendige Disziplin kräftigt wieder herstellten, sondern auch dafür sorgten, daß gründlicher Unterricht nach besserer Methode erteilt wurde.

Ebenso wandte Friedrich seine Aufmerksamkeit den Universitäten zu.

Die Förderung der Hochschulen hatte nur, wie dies in der Natur der Sache begründet ist, einen weniger allgemein durchgreifenden Charakter.

Wenn der König beschuldigt worden ist, „für die obersten Lehranstalten seines Landes weniger Liebe bejessen zu haben, so führt sich dieser Vorwurf wohl zum Teil zurück auf die große Sparsamkeit, deren sich die preußische Verwaltung bei der Bemessung der Mittel für die Universitäten zu befleißigen gezwungen war.

Die wichtigste Hochschule des Landes, Halle, erhielt bis gegen Ende des Jahrhunderts nur 18116 Taler, Frankfurt a. O. 12 648 Taler, Königsberg gar nur 6920 Taler Staatszuschuß.

Dabei waren freilich Professorengelalte, wie sie jetzt üblich sind, ausgeschlossen. Kant erhielt, als er nach 15jähriger Privatdozentenchaft zum ordentlichen Professor der Philosophie ernannt wurde, als solcher ein Gehalt von 400 Talern.

Aber dies haushälterische Zusammenhalten der Mittel war durch die Lage des armen, durch den Krieg aufs äußerste angespannten Landes dringend geboten.

Zudem schreckte das knappe Gehalt doch gerade die Bedeutendsten nicht von den Lehrstühlen der preußischen Universitäten zurück. Es war Höheres als Geld, was die Gelehrten an Preußen fesselte.“

Friedrichs Schulreglement gewährte nämlich den Universitäten eine Freiheit des Denkens und Lehrens, wie man sie anderswo nicht genoß.

Eine seiner ersten Regierungshandlungen befundete das schon.

Unter der Regierung seines Vaters war nämlich der Philosoph Christian Wolff zu Halle um einer Lehrmeinung willen aus Preußen vertrieben worden.

Die Pietisten, welche Wolff haßten, hatten es verstanden, Friedrich Wilhelm die Gefährlichkeit dieses Philosophen und seiner Lehren begreiflich zu machen.

„Der Wolff behaupte,“ sagten sie, „wenn einer von den langen Grenadieren durchgehe, so habe der König kein Recht, den Deserteur zu bestrafen. Der Mann habe ja seinem Schicksal gemäß so handeln müssen.“

Da ward Wolff seines Amtes entsetzt und ihm bei Strafe des Stranges geboten, binnen 48 Stunden Halle und die gesamten königlichen Vände zu räumen. —

Friedrich aber befahl — noch nicht acht Tage nach seinem Regierungsantritte —, daß man sich um die Rückberufung des Wolff bemühen solle.

Ebenso hielt er darauf, daß der theologischen Fakultät die Freiheit der Lehrmeinung nicht gekürzt werde.

In Schlesien beließ er die Jesuiten im höheren Schuldienste und hat sich dadurch manchen Tadel seitens vieler Freigeister zugezogen.

Was ihn zu dieser Maßnahme bewog, hat er Voltaire gegenüber klar ausgesprochen.

„Was soll ich Ihnen von den Jesuiten sagen?“ schreibt er. „Ich habe sie nur der Erziehung der Jugend zu lieb behalten.

Der Papst hat dafür gesorgt, daß sie nicht mehr wie Simjons Füchse dazu dienen, die Ernten der Philister in Brand zu stecken.

Wenn alle diese Gründe Ihnen nicht einleuchten, so werde ich einen stärkeren anführen: Ich habe im Dresdner Frieden versprochen, daß die Religion in meinen Landen in ihrem statu quo bleiben solle. Nun fand ich Jesuiten vor, also muß ich sie behalten. Die katholischen Fürsten haben allezeit einen Papst zur Verfügung, der sie durch seine Machtvollkommenheit von ihren Eiden entbindet; mich kann niemand lössprechen; ich muß mein Wort halten, und der Papst würde sich für verunreinigt halten, wenn er mich segnete; er würde sich die Finger, mit denen er einem verdammten Keger meines Schlages Absolution erteilt hätte, abhacken lassen.“

Dazu kam, daß die übrigen katholischen Geistlichen in Schlesien vorwiegend österreichisch gesinnt waren.

Die Jesuiten aber, von denen er einige aus Frankreich berufen hatte, waren es nicht, und von ihnen konnte er hoffen, daß sie eine ihm ergebene Geistlichkeit heranbildeten.

Zudem atmete das Reglement für die Universität Breslau, welches er mit Hilfe der Jesuiten und des verdienten Felsbiger zustande brachte, Aufklärungsgeist in nicht geringem Maße.

Einige Jahre nach der Aufhebung des Ordens durch Clemens XIV. wurden die Jesuiten Schlesiens als Priester des königlichen Schul-

Instituts einzig und allein für den Unterricht der katholischen Jugend verwandt.

Und da sie nun auch nicht mehr ihre reichen Besitzungen selbst verwalten konnten, bestimmte der Staat dieselben zu einem allgemeinen Schulfonds für alle katholischen Bewohner Schlesiens.

So sehen wir also: was Friedrich der Große für die Erziehung seines Volkes geleistet hat, ist nicht gering anzuschlagen.

Hoch ragt er vor allen deutschen Fürsten hervor, er, der „nicht beladen mit den Geschäften des Kellers, der Küchen und der Kammer, ohne Scheu, als Narr oder Reher zu gelten“, trotz der Mühsal der ihm aufgeladenen Kriege, dennoch allezeit sich den freien offenen Sinn bewahrte für die stets wachsenden Bedürfnisse einer allseitigen Volksbildung, und für dessen Verdienste auf diesem Gebiete mit vollem Rechte seine eigenen schönen Worte angewandt werden können:

„Die Geschichte eines Monarchen muß in einem Verzeichniß von Wohltaten bestehen!“

obwohl er von sich selbst meinte: „Was konnte ein Wesen tun, das während zwei Dritteln seines Lebens durch fortwährende Kriege abgehezt ward!“

Aber mehr noch als durch seine unmittelbare Tätigkeit auf dem Gebiete der Volksbildung hat er durch seine gewaltige Persönlichkeit, durch die Macht seines Vorbildes und durch die Wucht seiner Taten auf die gesamte Nation erziehend eingewirkt.

Das Beispiel dieses Königs, der die harten Aufgaben, welche die höchsten Interessen seines Staates ihm aufzwangen, mit rücksichtsloser Hintansetzung seiner persönlichen Neigungen ergreift und bis zum letzten Atemzuge mit unbedingter Pflichttreue erfüllt, — das Vorbild dieses Helden, der groß im Sieg, größer noch in der Niederlage: — wie hätten sie nicht elektrisierend und stählend auf den Charakter des preußischen, des deutschen Volkes einwirken sollen!

Wie eine Verkörperung des Pflichtbegriffes in seiner ernstesten Bedeutung stand das Bild des Monarchen vor den Augen seiner Untertanen; — jeden einzelnen, den Vornehmsten wie den Geringsten, zu rastloser unverdrossener Tätigkeit anspornend, jedem einzelnen einschärfend, daß das Gute, das Notwendige, das Richtige allezeit um seiner selbst willen, ohne Rücksicht auf den zu erwartenden Dank zu geschehen habe.

Wie tief und wie nachhaltig diese Wirkung von Friedrichs Beispiel gewesen ist, geht daraus genugsam hervor, daß preußisch und pflichtgetreu geradezu für ein und dasselbe galt.

Und nun seine Taten!

Was mußten sie für die Deutschen des 18. Jahrhunderts sein!

Durch beispielloses Elend war die Seele des deutschen Volkes eingeengt und eingeschüchtert worden. Jetzt erhob sie sich vom Boden, gewann Haltung und Selbstgefühl, und regte die Schwingen, um in Dichtung, Kunst und Wissenschaft die ihr gebührende Stelle unter den Völkern der Welt einzunehmen.



Hermann Bettner weist daraufhin, daß der siebenjährige Krieg am Eingange des goldenen Zeitalters unserer Literatur stehe, und kein Geringerer als Goethe bezeugt in Wahrheit und Dichtung, wie der erste wahre und höhere eigentliche Lebensgehalt durch Friedrich den Großen und die Taten des siebenjährigen Krieges in die deutsche Poesie gekommen ist.

Wohl irrte der König, wenn er sich in Rücksicht auf die deutsche Literatur wie ein Moses vorkam, der das gelobte Land nur von ferne erblicken dürfe, während doch rings um ihn der Hain erscholl von den Liedern der aufblühenden deutschen Dichtkunst.

Hat er für Lessing und Herder, für Goethe und Schiller kein Ohr gehabt, so sind sie doch Kinder seiner Zeit und haben, was er nur als eine Hoffnung und einen Wunsch seines Alters auszusprechen wagte, in vollstem Maße in Erfüllung gebracht.

Das Wichtigste und Nachhaltigste seiner ganzen Volkserziehung aber war dies:

Durch ihn hat unser Volk gelernt, daß es ein Vaterland besitzt.

Und nach seinem Vorgang und Beispiel schlug die Überzeugung feste Wurzel im deutschen Gemüte, daß es höchste Mannespflicht und Mannesehre sei, für das Vaterland als Bürger einzustehen.

Dies Pflichtgefühl hat Preußen gerettet, als wenige Jahrzehnte nach dem Tode des großen Königs die Formen seines Staates sich als machtlos und abgenutzt erwiesen.

Und wenn Adolf Menzel vor die *Lettre sur l'éducation* Friedrichs — die warnende Gestalt einer Borussia als Titelillustration setzt, die von einer Felsenwarte mit lodrender Fackel in einen Abgrund hineinleuchtet, aus dessen dunkler Tiefe in unheimlichem Blick die Zahl 1806 aufsteigt, so sind wir berechtigt, dies Bild dahin zu deuten, daß Friedrichs Erziehung unser Volk zwar nicht vor dem Falle zu beschützen vermocht, wohl aber ihm die Kraft verliehen hat, sich von dem Falle zu neuem ruhmvollen Anlaufe zu erheben.

## Blüten und Früchte.

„Die allgemeine Volksschule, die das nicht dem Buchstaben, sondern der Wahrheit, nicht bloß dem äußeren Anscheine, sondern der Wirklichkeit nach ist, wirft nicht die Individualitäten zusammen, wie man eine Herde Schafe in einen Pferch tut, sie sieht nicht von den Individualitäten ab, sie hat überhaupt nicht die Gleichheit in der Unterdrückung der Individualitäten vor Augen, sondern sie vereinigt die Kinder nach ihrer geistigen Nähe zueinander und sieht ihre Aufgabe gerade in der Durchbildung der Individualitäten, darin, daß sie jeden von seinen Voraussetzungen aus zum Streben nach dem Menschenideal emporzuheben sucht. Die rechte allgemeine Volksschule bietet dem einzelnen Kind nicht Wissensstücklein; ihre Gleichheit, zu der sie alle führen möchte, ist nicht die Gleichheit in der Darbietung des nämlichen Gedächtniswissens, sondern die Einstimmung der einzelnen in den Gesichtspunkten der Wertschätzung, die Vereinigung derselben in den höheren geistigen Interessen. Also nicht in der uniformen äußeren Schulnötigung liegt nach dem Erziehungsgedanken der Kern der allgemeinen Volksschule, sondern in der Kraft der gleichen Liebe, die sich jedem ohne Unterschied in Treue zuneigt, und in der Macht der sittlichen Freiheit, die jeden ohne Unterschied im Anschluß an seine Individualität, zu der Höhe menschlichen Strebens emporzuführen trachtet.“

B. Billig.



# Aus der Schule.

## Schüzet und schonet die Vögel!

Drei Lektionen für die Mittelstufe.

Von Seminarlehrer A. Siebly, Petershagen.

### I. Das Rotkehlchen.

Ziel: Wir wollen heute hören, wie sich ein Landmann über ein notleidendes Rotkehlchen erbarmt.

I. Vorbereitung: Wer von euch kennt Rotkehlchen? Bild. Woher haben sie ihren Namen? Die Rotkehlchen kommen im Frühjahr zu uns, und im Herbst verlassen sie uns wieder. Zu welchen Vögeln gehören die Rotkehlchen also? Zugvögeln. Weshalb ziehen sie im Herbst fort? Einige aber bleiben auch den Winter über bei uns. Wie wird es ihnen dann oft ergehen? Worunter haben sie zu leiden? Hunger, Kälte. Was muß dann der Mensch tun? Wie können wir den Vögeln im Winter helfen? Zusammenfassung. Wann kommen die Rotkehlchen wieder zu uns? Weshalb freuen wir uns darüber? Gesang. Zu welchen Vögeln gehört das Rotkehlchen also? Singvögel. Wo lebt das Rotkehlchen? Gebüsch. Wovon nährt es sich? Wie wird es durch die Vertilgung von Insekten? Nützlich. Was für ein Vogel ist also das Rotkehlchen? Zusammenfassung.

### II. Darbietung: Das Rotkehlchen.

Ein Rotkehlchen kam in der Strenge des Winters an das Fenster eines frommen Landmannes, als ob es gern hinein möchte usw. . . . Da antwortete der Vater: „Wenn sie reden könnten, würden sie sagen: Freundliches Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erzeugt Gegenliebe.“

Friedr. Adolf Krummacher.

### II B. Zu welchen Vögeln gehört das Rotkehlchen?

Wann verläßt es uns wieder? Wohin zieht es dann? Was wird uns aber von unserem Rotkehlchen erzählt? Weshalb mag es wohl zurückgeblieben sein? Krank. Es konnte die weite Reise nicht mitmachen. Warum nicht? Strenger Winter. Wann nennt man den Winter strenge? Womit ist die Erde bedeckt? Womit ist das Wasser überzogen? Wie erging es nun dem Rotkehlchen? Es mußte frieren. Wie wäre es ihm gewiß ergangen? Was fehlte ihm auch? Nahrung. Weshalb fehlte ihm die Nahrung? Wie mußte es ihm also auch ergehen? Verhungern. Welchen Ort verläßt es nun? Wohin kommt es? Welchen Wunsch hat es? Wie macht es sich bemerkbar? Was wollte es damit sagen?

Zusammenfassung: Erzähle von der Not des Rotkehlchens!

Wie verhält sich der Landmann gegen die Bitte des Rotkehlchens?

Was bewegt ihn dazu? Wie wird das Rotkehlchen genannt? Wem traut es? Was glaubt es bestimmt? Wen fürchtet es also nicht? Was erwartet es von dem Landmanne? Wie wird der Landmann genannt? Freundlich.

Zusammenfassung: Erzähle, wie der Landmann das Rotkehlchen aufnimmt.

Wogegen ist das Rotkehlchen jetzt geschützt? Wie ist es in der Stube? Gegen was ist es auch noch geschützt? Was findet es in der Stube? Wo findet es die Brosamen und Krümchen? Wer ist auch freundlich gegen die Vöglein? Was wird uns von ihnen erzählt? Wie wird das Vöglein auch gegen sie gewesen sein?

Zusammenfassung: Wie die Familie des Landmanns das Vöglein liebevoll behandelt.

Wie lange bleibt das Rotkehlchen bei dem Landmann? Woran konnte man sehen, daß der Frühling kam? Wie wurde es auch wieder draußen? Wärmer. Womit ist die Erde nicht mehr bedeckt? Welchen Wunsch hatte nun das Rotkehlchen? Worunter hatte es nun nicht mehr zu leiden? Kälte. Was fand es auch wieder? Wer erkannte den Wunsch des Vögels? Woran mochte er ihn wohl erkennen? Was tat nun der Landmann? Wo blieb nun das Rotkehlchen? Was wird uns weiter von ihm erzählt? Was wird man bald in dem Neste gefunden haben? Womit nährt das Rotkehlchen sich und die Jungen? Wie wird es dadurch den Leuten? Wie zeigt es sich dadurch? Dankbar. Was wird uns noch mehr von dem Rotkehlchen erzählt? Wem sang es seine Lieder vor? Wie werden diese dadurch gestimmt? Wodurch ist es also auch dankbar?

Zusammenfassung: Wie das Rotkehlchen den Landmann verläßt und dankbar ist!

Welche Zeit folgt auf den Sommer? Wie verhalten sich dann die Zugvögel? Auch unser Rotkehlchen hätte wegziehen müssen. Was wird uns aber von ihm erzählt? In welche Not konnte es geraten? Weshalb fürchtet es den Winter aber nicht? Wohin kehrt es auch wieder zurück? Was wußte es bestimmt? Wen brachte es noch mit? Wogegen waren sie beide geschützt?

Zusammenfassung: Erzähle, wie das Rotkehlchen mit seinem Weibchen zum Landmanne zurückkehrt!

Wie nimmt der Landmann die Rotkehlchen auf? Wie seine Kinder? Wie zeigten sich die Vöglein? Woran war das zu erkennen? Wer sah das auch schon? Wie sprachen sie?

Zusammenfassung: Erzähle, wie der Landmann und seine Familie die Rotkehlchen aufnehmen!

Wer belehrt nun die Kinder? Was spricht er zu ihnen? Was will er ihnen also sagen? Was die Vöglein sprechen würden. Was würden die Vöglein sprechen? Welches andere Wort können wir für erzeugt setzen? Erweckt, bringt hervor. Was zeigten die Vöglein zu dem Landmanne? Was heißt das? Sie fürchteten ihn nicht. Was erwarteten sie bestimmt? Daß er sie aufnehmen würde. Sie hatten

sich auch nicht getäuscht. Zu wem hatten die Vöglein auch bald Zutrauen? Wie kam es, daß die Vöglein gegen den Landmann und seine Familie so zutraulich waren? Sie waren liebevoll gegen sie. Was brachte also die zutrauliche Behandlung bei den Vöglein hervor? Zutrauen. Weshalb waren wohl die Kinder so freundlich gegen die Vöglein? Liebten sie. Weshalb kehrten die Vöglein wieder zum Landmann zurück? Sie liebten auch die Familie. Was brachte also die Liebe der Familie bei den Vöglein hervor? Wie nennt man diese Liebe? Gegenliebe. Wodurch war das Zutrauen erweckt worden? Wodurch die Liebe? Wie sprach deshalb der Vater?

Zusammenfassung: Erzähle von der Belehrung!

Zusammenfassung:

1. Die Not des Vögleins.
2. Wie der Landmann die Vöglein aufnimmt.
3. Wie die Familie das Vöglein liebevoll aufnimmt.
4. Wie das Vöglein den Landmann verläßt und dankbar ist.
5. Wie das Rotkehlchen mit seinem Weibchen zurückkehrt.
6. Wie der Landmann und seine Familie die Vöglein aufnehmen.
7. Die Belehrung.

II B. Weshalb hatte das Rotkehlchen zurückbleiben müssen? Wie erging es ihm im Winter? Wohin trieb es die Not? Was tat der Landmann? Was trieb ihn dazu? Was für ein Mann war er also? Mitleidiger Mann.

Weise nach, daß der Landmann mitleidig war!

Wie wird der Landmann im ersten Satze genannt? Was trieb das Rotkehlchen zum Landmanne? Was gab ihm der Landmann? Von wem hatte dieser das Brot? Welche Pflicht hatte er? Wer hat es geboten? (Wohlzutun und mitzuteilen vergeßet nicht.) Wie war der Landmann also? Fromm.

Zeige, daß der Landmann fromm ist!

Was fand das Rotkehlchen bei dem Landmanne? Wogegen war es auch geschützt? Kälte. Wie wäre es ihm sonst wohl ergangen? Wer rettete ihm das Leben? Wohin flog es im Frühlinge? Wodurch erfreute es den Landmann? Wodurch nützte es dem Landmanne noch mehr? Wie zeigte es sich also? Dankbar.

Weise nach, weshalb das Rotkehlchen dankbar ist!

IV. Zusammenfassung:

Weshalb kam das Rotkehlchen an das Fenster? Wie haben wir den Landmann genannt? Wie zeigt er seine Frömmigkeit? Wer hat es ihm geboten? Welcher Spruch mahnt dazu? Brich dem Hungrigen dein Brot; die so im Elend sind führe in dein Haus; so du einen Nackenden siehest, so kleide ihn und entziehe dich nicht von deinem Fleische.

Wie wurden die Tierchen durch die liebevolle Behandlung? Wodurch war das Zutrauen erweckt worden? Wie zeigten sich die Kinder zu den Tierchen? Was erweckte ihre Liebe? Mit welchen Worten be-

lehrt der Vater die Kinder? Freundliches Zutrauen erweckt Zutrauen und Liebe erzeugt Gegenliebe.

#### V. Anwendung:

Welche Jahreszeit haben wir jetzt wieder? In welche Not können die Vöglein da wieder geraten? Wie schützt der liebe Gott die Vöglein gegen die Kälte? Winterkleid. Welche Not ist aber oft die größte? Weshalb? Wie kannst du da schon den armen Vöglein helfen? Welcher Spruch soll auch dich dazu ermahnen? Wie kannst du ihnen dienen? Vögel füttern. Weshalb müssen wir die Brosamen auf ein Brett streuen? Wen bittest du um Brot? Wen bitten die Vöglein im Winter? Was wollen wir uns heute vornehmen?

Wie die Vöglein, so sind auch viele arme Menschen im Winter in Not. Kennst du solche arme Menschen? Welche Pflicht hast du gegen sie? Wie kannst du ihnen schon helfen? Welcher Spruch soll dazu ermuntern? Wohltun und mitzuteilen. —

Hört noch ein schönes Gedicht:

#### Mitleid im Winter.

(Hebel.)

In meinem Stübchen ist's bequem,  
Ist's lieblich, hübsch und angenehm;  
Doch manche Mutter, Gott erbarm!  
Nimmt's Kindlein nackend auf den Arm!  
Sie hat kein Hemd, hört's kläglich schrein  
Und wickelt's in die Schürze ein.

Sie hat kein Holz, sie hat kein Brot  
Und klagt dem lieben Gott die Not.  
Friert's noch so stark, das Mutterherz  
Taut doch die Tränen auf im Schmerz!  
Der Winter ist ein rauher Mann!  
Wer nimmt sich doch der Armen an?

Geh' hin und bring' der armen Seel'  
Ein weißes Hemd, ein Säcklein Mehl,  
Ein Bündchen Holz und sag' ihr dann,  
Daß sie auch zu uns kommen kann,  
Um Brot zu holen immer frisch!  
Und dann deck' auch für uns den Tisch!

Wiedergabe des Lesestückes: a) der Vater erzählt; b) das Kind erzählt. Brief: Klage über den Abschied des Notkehlchens.

## II. Die kleine Wohltäterin.\*)

Ziel: Wie sich ein gutes Mädchen der armen Vöglein im Winter annimmt.

#### I. Vorbereitung:

In welcher Zeit stehen wir jetzt? Was für ein Wind weht? Womit ist die Erde bedeckt? Wie ergeht es den armen Vöglein? Wie

\*) Diese Geschichte wird während des Winters behandelt.



jorgt Gott schon für sie? Wer soll sie gegen den Hunger schützen? Gott gibt uns so viel für den Winter. Wie sollen wir uns da auch zeigen? Wer war so wohlthätig? Wie wird sie sich der Vöglein angenommen haben?

Zusammenfassung.

## II. Darbietung: Die kleine Wohlthäterin.

Es war ein kalter, strenger Winter. Da sammelte die kleine Minna, die einzige Tochter wohlthätiger Eltern, die Krümchen und Brotsamen, die übrig blieben, und bewahrte sie u. s. w. . . (Fr. Adolf Krummacher.)

Was für ein Winter war es? Wann nennen wir den Winter strenge? Wer hat darunter zu leiden? Wie konnte es den Vöglein ergehen? Wem tat das leid? Wie suchte sie den Vöglein zu helfen? Weshalb konnte sie reichlich für die Vöglein sorgen? Einzige Tochter wohlhabender Eltern. Was wird uns von den Eltern erzählt? Von wem hat sie also das Wohltun gelernt? Wie oft fütterte sie die Vöglein? Wo fütterte sie? Wo lag wohl der Hof? Wogegen waren also die Vöglein geschützt? Wie verhielten sich die Vöglein? Wie waren sie bald nicht mehr? Scheu. Wie zeigten sie sich wohl? Zutraulich. Sie kamen dicht an Minna heran. Was mußte Minna leiden? Wie hätte sie sich dem Froste entziehen können? Was treibt sie aber immer wieder hinaus? Mitleid; Noth der Vögel. Wovon erzählt uns dieser Teil?

Zusammenfassung: Minnas Wohltun!

Wer beachtet Minnas Tun? Was wird uns von ihnen erzählt? Belauschten. Sie achteten ganz heimlich darauf. Welchen Eindruck machte Minnas Tun auf die Eltern? Was für ein Anblick war es für sie? Was erschien ihnen lieblich? Minnas Augen. Was strahlte aus ihren Augen? Liebe zu den Vöglein. Wie fragten sie Minna? Wovon erzählt dieser Teil?

Zusammenfassung: Die Freude der Eltern!

Weshalb tat Minna alles das? Weshalb nennt sie die Vöglein arm? Welche Pflicht hat deshalb Minna? Womit vergleicht sie die Vöglein? Woran fehlt es den armen Leuten auch? Wer hat die Pflicht, für sie zu sorgen? Wie können die Reichen die Armen unterstützen? Arbeit — Gaben. Wenn doch alle Leute diese Pflicht erfüllten! Welche biblische Geschichte zeigt uns, daß es nicht immer der Fall ist? Was hatte aber Minna mit den armen Vöglein?

Zusammenfassung: Minnas Mitleid!

Welche Frage richtet nun der Vater an Minna? Welche Antwort mußte auf solche Frage folgen? Weshalb konnte sie nicht alle versorgen? Weshalb war es auch nicht nötig? Wie spricht Minna deshalb? Worüber verwundert sich Minna? Was glaubt sie bestimmt? Was meint sie weiter? Ist es denn so, daß alle Kinder die Vöglein ernähren? Welche Geschichte zeigt uns auch, daß nicht alle reichen Leute die Armen unterstützen? Was glaubte aber Minna? Wovon erzählt dieser Abschnitt?

Zusammenfassung: Erzähle von Minnas Vertrauen!

Gesamtzusammenfassung: 1. Minnas Wohltun. 2. Die Freude der Eltern. 3. Minnas Mitleid. 4. Minnas Vertrauen.

II B. Welche Zeit war es? Womit ist die Erde bedeckt? Was hatten die armen Vöglein zu leiden? Wem tat das Leid? Wie war Minna?

Zeige, wie Minna mitleidig war!

Was tat sie deshalb? Für wen vermahrte sie dieselben? Wie oft ging sie in den Hof und fütterte die Vöglein? Wie war Minna?

Weshalb dürfen wir Minna wohlthätig nennen?

Was achtet sie nicht? Mühsame Arbeit. Was scheut sie auch nicht? Bittere Kälte. An wen denkt sie nur? Wie dürfen wir sie also nennen?

Weise nach, daß Minna selbstlos ist!

Was glaubt Minna von allen Kindern? Was meint sie weiter noch? Wie ist sie also? Vertrauensvoll.

Zeige, wie Minna vertrauensvoll ist!

III. Vergleich:

Wir vergleichen unsere Geschichte mit der Geschichte vom Rotfehlchen! Wo suchte das Rotfehlchen Schutz? Wogegen war es auch geschützt? Wie sorgte Minna für die Vöglein? Was erhalten also in beiden Fällen die Vöglein?

Wie zeigt sich der Landmann? Wie Minnas Vater? Wie zeigen sich also in beiden Stücken die Väter? Wie verhalten sich die Kinder des Landmannes? Was wird uns von Minna berichtet? Wie waren also nach beiden Geschichten die Kinder?

Wie gleicht sich auch das Verhalten der Vöglein? usw.

IV. Zusammenfassung:

Wie sorgte Minna für die armen Vöglein? Wie haben wir sie deshalb genannt? Welcher Spruch fordert uns zur Wohlthätigkeit auf? Wohltun usw.

Woran fehlte es im Winter den Vöglein? Wie waren sie also? Wer stillte ihren Hunger? Sie erbarmte sich ihrer. Wie zeigte sie sich also? Das sieht Gott so gern. Er will sich dann auch wieder über uns erbarmen, wenn wir in Not sind. In welchem Spruch hat er uns das verheißen? Selig sind die Barmherzigen . . .

Was wird uns in unserer Geschichte von den Eltern erzählt? Wie zeigte sich auch der Landmann gegen das Rotfehlchen? Welche Gesinnung lernten daher auch die Kinder? Das ist stets so der Fall. Ein Spruch sagt: Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen.

V. Anwendung:

Was gefällt dir an Minna? Wie kannst du ihr gleichen? Wie danken die Vöglein auch dir? Gegen wen kannst du noch weiter mitleidig sein? Wie kann der Reiche dem Armen helfen? Hört ein Gedicht und sagt mir dann, inwiefern es zu unserer Geschichte paßt!

## Bescheidene Bitte an die Menschen.

(Ebeling.)

Bitte, stillet uns're Not,  
Bitte, bitte, gebt uns Brot!  
Alle Dächer, Hecken, Wälder,  
Alle Wege, alle Felder,  
Wo ein Futterkörnchen steckt,  
Alles ist mit Schnee bedeckt.  
Alle Nahrung ist verschüttet,  
Und ein hungernd Völkchen bittet!  
Bitte, bitte, gebt uns Brot,  
Bitte, stillt uns're Not!

Bitte, stillt uns're Not,  
Bitte, bitte, gebt uns Brot!  
Kehrt der schöne Frühling wieder,  
Singen wir euch frohe Lieder,  
Hüpfen frisch von Ast zu Ast,  
Biden ohne Ruh und Rast  
Raupen, Frucht- und Blütenfresser,  
Daß sich füllen Scheun' und Fässer.  
Bitte, bitte, gebt uns Brot,  
Bitte, stillt uns're Not!

Zusammenstellung der Charaktereigenschaften der kleinen Minna!  
Der Vater oder Minna erzählen selbst die Geschichte.

### III. Die Singvögel.

Ziel: Wie wollen ein Stück betrachten, das uns zeigt, wie wichtig es ist, die Singvögel zu schonen!

#### I. Vorbereitung:

Wir haben schon Singvögel kennen gelernt. Woher haben sie ihren Namen? Wodurch erfreuen sie uns also? Weshalb verdienen sie aber auch noch, geschont zu werden? Warum werden sie uns durch Vertilgen von Insekten nützlich? Was zerstören die Raupen? Welche Folge hat das? Wer schützt die Bäume gegen die Raupen? Was verdanken wir ihnen also? Was für Vögel sind sie demnach? Welche Pflicht haben wir daher gegen sie? Welche Folge wird die Vernichtung der Singvögel haben?

Zusammenfassung: Erzähle von dem Nutzen der Singvögel!

Hört jetzt, wie es einem Dorfe erging, in dem die bösen Knaben die Vöglein verscheuchten!

#### II. Darbietung: Die Singvögel:

Ein freundliches Dörfchen war von einem ganzen Wald fruchtbarer Bäume umgeben. Die Bäume blühten und dufteten im Frühlinge auf das lieblichste. Auf ihren Ästen und in den Hecken umher sangen und nisteten allerlei muntere Vöglein usw. (Von Chr. Schmid.)

1. Von was für einem Dörfchen wird uns erzählt? Weshalb wird es freundlich genannt? Womit war es umgeben? Was soll der Ausdruck „Wald“ sagen? Was für Bäume waren es? Nennt mir Obstbäume? Wie werden diese Obstbäume genannt? Fruchthar. Woran erkannte man ihre Fruchtbarkeit? Wo lag also das Dörfchen? — Womit waren die Bäume im Frühlinge geschmückt? Aber nicht nur das Auge ergötzte sich daran. Was wird uns noch mehr erzählt? Dufteten. Wer kehrte im Frühlinge dorthin zurück? Wodurch erfreuten sie die Bewohner? Was sagt das Lesestück noch mehr von ihnen? Nisteten. Was heißt das? Was fand man wohl bald darauf in den Nestern? Wovon ernährten sich die Vögel und ihre Junge? Wo fanden sie

die Raupen? Welche Folge hatte das? Lies! Weshalb lieben die Menschen das Obst so sehr? Also auch die Zunge wird erquickt. Wem verdanken die Leute dies alles? Nenne noch einmal die Vorzüge des Dörfchens. Auge — Nase — Ohr — Zunge!

Vorzüge im Frühling — Sommer — Herbst!

2. Bald ändert sich das Bild. Wie kam das? Was taten die Buben? Wie erging es den jungen Vögeln? Wie verhielten sich nun die alten Vögel? Das hatte große Folgen. Woran konnten sich die Bewohner nun nicht mehr erfreuen? Wie wurde jetzt die Gegend? Lies! Welche weitere Folge hatte das? Welchen Schaden richteten die Raupen an? Die Leute konnten sie selbst nicht vernichten. Wie sahen bald die Bäume aus? Welchen Eindruck machten sie jetzt? So war auch für das Auge der Reiz dahin. Wie stand es wohl im Herbst mit der Ernte? Wie wurden die bösen Buben bestraft?

Welche Folge hatte also die böse That der Buben für Auge, Ohr und Zunge?

Kurze Wiedergabe des ganzen Stückes!

II. B. Wie verhielten sich die bösen Buben gegen die armen Vögel? Denkt einmal an das Gedicht: „Knabe und Vogelnest.“ Wie mögen auch hier wohl die Vögel gebeten haben? Die Buben hörten aber nicht darauf. Wie waren sie? Grausam.

Weshalb können wir die Buben grausam nennen?

Wodurch erfreuten die Vögel die Bewohner des Dorfes? Wodurch wurden sie weiter nützlich? Welche Pflicht hatten daher die Bewohner? Wie verhielten sich aber die bösen Buben? Wie waren sie also? Undankbar.

Zeige, wie die bösen Buben undankbar waren?

Wie suchten die Eltern die Vögel zu schützen? Mit welchen Worten mögen sie die Buben wohl gewarnt haben? Auch der Lehrer warnte sie oft. Dennoch verfolgten sie die armen Tierchen. Was für Buben waren es also? Ungehorsame Buben.

Weise nach, daß die Buben ungehorsam waren!

III. Vergleich:

1. Vergleiche das Dörfchen vor der bösen That mit dem Dörfchen nach der bösen That! Vor der bösen That erfreute der Gesang der Vögel die Dorfbewohner, die Vögel bauten in Bäumen und Hecken ihre Nester, sie fingen eine Menge schädlicher Insekten; nach der That aber verstummten die fröhlichen Lieder, die Vögel verließen die Gegend, und die Insekten nahmen überhand. — Vor der That erfreute im Frühling die Blütenpracht die Leute, im Sommer erklang der liebliche Gesang der Vögel und im Herbst boten die Bäume viel Früchte; nach der That standen die Bäume fahl da, im Sommer erklang kein fröhliches Lied, im Herbst war kein Obst zu finden.

2. Vergleiche unser Lesestück mit dem Stücke des Rotkehlchens; 1. Eltern, 2. Kinder, 3. Vögel, 4. Folgen.

3. Vergleiche es mit „Knabe und Vogelnest“. Der gute Knabe fand das Nest zufällig, die bösen Knaben suchten es. Der gute Knabe



berührte es nicht; die bösen Knaben zerstörten sie. Das Vöglein dankte dem guten Knaben; die Singvögel verließen das Dorf der bösen Knaben. Das Vöglein lohnte dem guten Knaben durch Fangen von Insekten; die bösen Knaben aber bekamen keinen Apfel mehr zu sehen.

#### IV. Zusammenfassung:

Welche böse Tat begingen die Knaben? Was nahmen sie den Vögeln? Welche Folge hatte das? Wie wurden die bösen Buben selbst bestraft? Welcher Spruch steht deshalb unter unserm Stücke? — Oder: Lust du den Vöglein was zu leid, so raubst du dir die schönste Freud.

#### V. Anwendung:

Wann gleichst du den bösen Buben? Wie kannst du die Vögel schützen? Starlasten, Nest schonen, Vögel füttern usw.

Ein Wanderer beschreibt das Dörfchen vor und nach der bösen Tat. Verkürzte, bezw. gedrängte Inhaltsangabe.

Es kommt hier noch das Gedicht aus dem Tierschutz-Kalender 1903 zum Vortrage:

### Die Vöglein.

(Von B. Altmann.)

Im Fliederbusch ein Vöglein singt,  
 Gar fröhlich und munter sein Lied erklingt,  
 Es schmetternd und jubelt die kleine Brust  
 Vor Wonne, vor Herzens- und Liebeslust.  
 Denn zwischen den Zweigen im grünen Geäst,  
 Da ruhen im zierlichen, warmen Nest  
 Fünf Eier in treuer Mutterhut.  
 Das Weibchen brütet mit Liebesglut;  
 Es ahnt, das bald die Schale sich hebt  
 Und junges Leben zum Lichte strebt.  
 Drum kündigt das Vöglein mit fröhlichem Schlag  
 Sein Glück dem herrlichen Maientag,  
 So singt es noch oft und in Sangeslust  
 Wird seiner Pflichten es sich bewußt.  
 Fünf Kinder machen viel Arbeit und Not,  
 Da muß man sorgen für's tägliche Brot,  
 Und Vater und Mutter in wechselnder Reih'  
 Sie tragen den Kleinen das Futter herbei.  
 Doch immer bleibt eines zu treuer Wacht,  
 Daheim und gibt auf die Kinder acht,  
 Und hütet die kleine schwache Schar  
 Fürsorglich vor jeder Not und Gefahr.  
 Den Jungen aber wird's im Gedräng'  
 Des kleinen Nestes gar bald zu eng;  
 Sie regen die Schwingen und flattern kühn  
 In der Zweige saftiges, frisches Grün.  
 Die Alten aber in liebender Hut  
 Bewachen auch jetzt noch die junge Brut.  
 Sie tragen fleißig Nahrung herbei,  
 Und ängstlich erheben sie lautes Geschrei,  
 Sobald die kleinste Gefahr sich zeigt,  
 Sobald das Gezirpe der Kinderchen schweigt.  
 Doch ist die Unruh' und Sorge gestillt,  
 So zeigt sich wieder das liebliche Bild

Von Frieden und Eintracht und ruhigem Glück.  
 O trüb' es kein Unfall, kein böses Geschick!  
 O stört es nicht, Kinder, durch arges Tun,  
 Laßt sicher die Kleinen im Grünen ruhn!  
 Raubt niemals ein Vöglein aus seinem Nest,  
 Sucht nicht nach Eiern im dichten Geäst!  
 Und haltet in kalter Winterzeit  
 Auch manches Körnlein für sie bereit!  
 Die lieben Vögel, so klein und so schwach,  
 Sie danken die Hilfe euch tausendfach:  
 Wie wonnig im Lenz ihr Sang erschallt,  
 Vielstimmig in Flur, in Garten und Wald!  
 Es trillert und schmettert, es flötet und singt,  
 Aus Lüften und Zweigen ihr Lied erklingt.  
 Drum heget der Sänger gefiederte Schar  
 Und hütet sie treulich vor Not und Gefahr!

## Der Verbrennungsprozeß.

Lehreinheit aus dem Gebiet der Chemie, nach den formalen Stufen bearbeitet für die Oberklasse einer mehrklassigen Volksschule.

Von Lehrer E. Kieckbusch, Stargard in Pommern.

Vorbemerkung: Nachstehendes Lehrbeispiel wurde mit 13- bis 14-jährigen Schülern in der Praxis erprobt. Als Veranschauligungsmittel sind nötig eine Petroleumlampe (zu empfehlen ein „Flachbrenner“), ein paar (kürzere) Stearinkerzen, von denen eine vor dem Unterricht gleich auf einem „Schwimmer“ befestigt wird, ein möglichst hoher Standzylinder und — außer den nötigen Streichhölzern — eine Schüssel mit Wasser.

Hervorzuheben ist noch besonders, daß obiges Thema („Verbrennungsprozeß“) nur zur Orientierung für den Lehrer gilt, dem es Umfang und Stoff der Lehreinheit bezeichnet. Die Aufgabe für die Schüler ist allein das aufgestellte Ziel.

### A. Vorbereitung.

#### I. Aufstellung des Ziels.

Welches ist unsere Hauptlichtquelle? (Die Sonne.) Nenne andere Lichtquellen! (Verbrennende und glühende Körper usw.) Welche machst du dir an den langen Winterabenden dienstbar? (Die Flamme der Petroleumlampe usw.) — Verbrennende Körper.) Wie rufen wir die Verbrennung (die Flamme) hervor? (Die Lampe wird angezündet.) Wie unterbrechen wir sie nachher wieder? (Wir drehen oder blasen sie aus.) Wer hat es auch schon anders versucht? Wie denn? (Zylinder oben geschlossen.) Seht! — Versuch: Die Lampe wird angezündet; dann wird der Zylinder oben geschlossen (bedeckt). Die Lampe erlischt. — Diese Erscheinung soll uns heute beschäftigen. Welche Aufgabe können wir uns im Anschluß hieran stellen? (Warum erlischt usw.)

Ziel: Warum erlischt die Lampe, wenn der Zylinder geschlossen wird?

## II. Vorbesprechung.

Die Lampe erlischt. Welcher Umstand wird da vorausgesetzt? (Sie brennt.) Die Lösung unserer Aufgabe wird erleichtert, wenn wir darauf — auf das Brennen — zunächst einmal genauer eingehen. Diese Betrachtung ergibt dann unsere erste Unterfrage. Welche nämlich? (Wann — unter welchen Vorbedingungen — brennt die Lampe?) Daran schließt sich dann ohne weiteres die zweite Unterfrage. Welche? (Wann erlischt sie danach?) Wissen wir dann, wann eine Lampe überhaupt erlischt, so werden wir daraus auch die Beantwortung einer dritten Unterfrage entnehmen können. Welche meine ich? (Welcher von diesen Umständen ist in unserm Falle schuld daran?) Stelle die drei Teile noch einmal zusammen! — Aufschreiben!

I. Unter welchen Vorbedingungen brennt die Lampe?

II. Wann erlischt sie danach?

III. Welcher von diesen Umständen ist in unserm Falle schuld daran?

Wiederholung und Zusammenfassung.

## B. Darbietung.

I. Unter welchen Vorbedingungen brennt eine Lampe?

1. Das erste Erfordernis werdet ihr sogleich angeben können. Welches ist es? (Petroleum muß vorhanden sein.) Welcher Teil der Lampe nimmt ihn auf? (Das Bassin.) Da sehen wir aber doch nicht die Flamme. Wo findet die Verbrennung statt? (Oben am Brenner.) Wie kann denn das Petroleum dort oben brennen? Man hat es doch in das Bassin gegossen. (Wird durch den Docht hochgeleitet.) Welcher Vorgang tritt dann oben am Brenner (Name!) ein, wenn das Petroleum hochgeleitet worden ist? (Verbrennung.) Das Petroleum liefert den Stoff dazu. Man nennt es daher den Brennstoff. Beantworte danach unsere erste Unteraufgabe! (Zum Brennen der Lampe ist Brennstoff nötig.) Ob dieser Brennstoff (das Petroleum) wohl ohne weiteres brennt? Seht! — Versuch: Der Docht der brennenden Lampe wird möglichst hoch geschraubt. Der Drydationsprozeß erfolgt dann in beträchtlicher Höhe über dem Brenner. — Welche Beobachtung machst du? (Die Flamme erscheint ein Stück über dem Brenner bezw. Docht.) Die Flamme befindet sich über dem Brenner. Der Docht leitet den Brennstoff nur bis an die obere Kante des Brenners. Welche Frage tritt uns da entgegen? (Wie kommt das Petroleum da oben hin?) Ein ähnliches Beispiel soll euch zur Lösung der Sache verhelfen. Statt des Bassins der Lampe nehmt einen Kochtopf, statt des Petroleums Wasser. Bald werdet ihr auch fragen können: Wie kommt das (Wasser) dort hin? Wohin meine ich nämlich? (An den Deckel — aus Fenster.) Ja, wie kommt es denn an den Deckel des Topfes — an das Fenster der Küche (als Schweiß) — an das Fenster hier in unserm Schulzimmer? (Wasser verwandelt sich in Dampf, steigt in die Luft — unsichtbar — wird erst später wieder

sichtbar.) Dampfförmige, luftförmige Körper tragen auch den Namen Gas; man sagt, sie sind gasförmig. Eine solche Umgestaltung (wie hier das Wasser) erfährt auch das Petroleum. Welche nämlich? (Wird luftförmig, gasförmig.) Gib nun an, warum das Petroleum dort oben brennen kann, trotzdem es nicht so hoch geleitet wird! (Petroleum wird luftförmig, ein Gas und steigt hoch.) Dann erst verbrennt es. Welche Begleiterscheinung beobachten wir? (Leuchten.) Dieses Gas, welches das Leuchten bewirkt, trägt danach den Namen Leuchtgas. Stellen wir (nach dem, was wir bisher gehört haben) noch einmal kurz zusammen, unter welchen Vorbedingungen eine Lampe brennt.

Um das Brennen der Lampe zu unterhalten, ist Brennstoff nötig. Derselbe wird in Leuchtgas verwandelt. Dieses verbrennt und erzeugt die Flamme.

Wiederholung und Zusammenfassung.

2. Daß der Brennstoff allein nicht ausreicht, um die Flamme zu erzeugen, zeigt euch die Lampe jetzt. (Sie brennt nicht.) Auch eure Petroleumkanne lehrt es euch. Vorerweise enthält sie den Brennstoff; ohne weiteres aber erscheint keine Flamme. Läßt du die Kanne offen stehen, oder bringst du Petroleum in ein offenes Gefäß, in dem es längere Zeit bleibt, so wird es luftförmig. Beweise das! (Wird weniger.) Welche Erscheinung vermissen wir aber? (Verbrennung, Flamme.) Wie erzeugst du denn die Flamme bei unserer Lampe? (Halte ein brennendes Streichholz an den Docht.) Zu welchem Zweck? (Das hochgeleitete Petroleum soll sich entzünden.) Du weißt aber, daß das Petroleum direkt nicht brennt; sondern? (Aus dem Petroleum bildet sich Leuchtgas; das brennt dann.) Wodurch wird dieser Vorgang doch veranlaßt? (Durch das brennende Streichholz.) Daß gar nicht helles Feuer nötig ist, zeigt dieser — Versuch: Die Brennlinse entzündet Papier. — Daß sich Benzin entzündet, ohne daß man eine helle Flamme an dasselbe hält, werdet ihr auch schon gehört haben. (Also Vorsicht! Feuergefährlich!) Was wird durch die nötige Wärme beim Benzin und auch beim Petroleum bewirkt? (Entzündung.) Danach gibt man ihr den Namen: Entzündungswärme.

Damit hätten wir nun schon zwei Vorbedingungen, die erfüllt sein müssen, wenn die Lampe brennen soll. Was ist zu dieser Verbrennung nötig?

1. Brennstoff,

2. Entzündungswärme.

Welcher Vorgang spielt sich dann ab? (Petroleum verwandelt sich in Leuchtgas; die Entzündungswärme bewirkt dann das Brennen; als Begleiterscheinung tritt das Leuchten — die Flamme — auf.)

Wiederholung und Zusammenfassung.

3. Wollen sehen, ob Brennstoff und Entzündungswärme allein ausreichen, um die Lampe brennend zu erhalten. Mit der Lampe läßt sich dieser Versuch nicht gut anstellen. Warum nicht, werdet ihr nachher schon sehen. (Bemerkung: Der Standzylinder ist gewöhnlich zu klein!) Wodurch soll die Flamme erzeugt werden? (Durch eine Kerze.) Welches



ist der Brennstoff? (Stearin.) Welche Zusammenhangsformen durchläuft er, wenn die Entzündungswärme hinzutritt? (Fest — flüssig — luftförmig.) Welche Stufe kommt hier neu hinzu? (Fest.) Worin gleicht dieser Vorgang dem, welchen wir bei dem Petroleum beobachteten? (In beiden Fällen wird der Brennstoff luftförmig; es bildet sich Leuchtgas.) Was wollten wir nun weiter untersuchen? (Ob Brennstoff und Entzündungswärme genügen, um das Brennen der Lampe zu unterhalten.) — Versuch: Über die brennende Kerze wird mit der Öffnung nach unten ein Standzylinder gestellt. Das Licht erlischt. — Was beobachtest du? (Die Flamme erlischt.) Brennstoff und Entzündungswärme genügen also nicht. Ein drittes muß hinzutreten. (Bemerkung: Falls nötig, kann dieser Versuch noch so wiederholt werden, daß man den Standzylinder wieder etwas anhebt, bevor das Licht erloschen ist, so daß neue Luft hinzutreten und das Brennen weiter unterhalten kann. Dieser Versuch gelingt allerdings besser mit der Lampe.) Warum erlischt denn jetzt die Flamme? (Ihr fehlt die Luft.) Und doch stimmt das nicht ganz. Wollen den Versuch in etwas anderer Art wiederholen. — Versuch: Das Licht wird auf einem „Schwimmer“ befestigt, den man auf das Wasser eines Gefäßes legt. Dann stellt man wie vorher den Standzylinder vorsichtig darüber. Zunächst brennt das Licht noch nicht; erst beim zweiten Male wird es angezündet. — Was fällt euch auf, wenn ihr auf den Wasserstand achtet? (Das Wasser tritt nur ganz wenig unter den Zylinder.) Warum geht es nicht weiter? (Es ist Luft in dem Zylinder.) Was sagt die? (Hier bin ich, hier kann kein anderer — kein Wasser — sein.) Was wird geschehen, wenn wir das Licht anzünden und es dann bedecken? (Es muß erlöschen.) Warum? (Kann keine Luft hinzutreten.) Merkt auf den Versuch! Welche Erscheinungen beobachtest du? Erstens? (Das Licht erlischt.) Zweitens? (Das Wasser steigt.) Warum brennt das Licht nicht weiter? (Es hat keine Luft.) Wodurch wird das Steigen des Wassers veranlaßt? (Die Luft wurde verbraucht; es entstand ein luftleerer — NB. richtig ist natürlich: luftverdünnter — Raum; dahinein treibt der Druck der äußeren Luft das Wasser.) Was fällt dir auf, wenn du auf die Höhe des Wassers im Zylinder achtest, also auf die Höhe der Wassersäule, welche die Luft hier trägt? (Sie ist nur niedrig, nur wenige Zentimeter hoch.) Das stimmt aber doch nicht überein mit den Beobachtungen und Berechnungen, die wir über die Höhe der Wassersäule, welche von der Luft getragen wird, angestellt haben. Wie war das doch? (Die Luft trägt eine Wassersäule bis zu 10 m Höhe.) Und wie ist es hier? (Lange nicht so hoch, und doch steigt es nicht bis oben hin.) Welches kann nur der Grund dafür sein? (Es kann nicht alle Luft heraus sein.) Luft ist noch da. Trotzdem erlischt die Flamme, die Verbrennung hört auf. Da stünden wir also vor Gegenätzen! Der einen Erscheinung nach zu urteilen, fehlt die Luft unter dem Zylinder, nach der andern muß doch welche da sein. Wie ist das zu erklären? Ich werde ein ähnliches Beispiel andeuten. Durstig kommt ihr an

einen Brunnen, sucht begierig nach Wasser — wie die Flamme nach Luft. Aber das Wasser ist unrein. Wie werdet ihr euch da verhalten? (Nicht trinken.) Da haben wir es: Wasser zum Trinken sucht ihr vergebens, obgleich genug Wasser vorhanden ist. Warum trinkt ihr denn nicht? (Ist nicht zu gebrauchen.) Nun wieder zu unserm Versuch! Die Flamme sucht Luft vergebens. Doch soll welche da sein. Wie erklärt sich das auch? (Luft ist vorhanden; die ist aber nicht bei der Verbrennung zu gebrauchen.) Nur ein Bruchteil davon kann die Verbrennung unterhalten. Bestimme ihn! ( $\frac{1}{5}$ .) Was weißt du von den übrigen  $\frac{4}{5}$ ? (Die Flamme erlischt, ersticht darin.) Wieviel Arten haben wir also in dem Zylinder gefunden? (Zwei.) Was schließt du daraus für die Luft, welche uns umgibt, für die atmosphärische Luft? (Besteht aus zwei Lustarten.) Die eine unterhält das Brennen; sie heißt Sauerstoff. Wir werden ihn später noch genauer kennen lernen. In der andern Lustart erstickt die Flamme (desgleichen Menschen, Tiere und Pflanzen!); man nennt sie daher Stickstoff. Woher nimmt die Flamme den zum Brennen nötigen Sauerstoff? (Aus der Luft.) Was würde wohl geschehen, wenn wir die Flamme in reinen Sauerstoff brächten? (Würde recht hell leuchten.) Wir werden später sehen, daß es wirklich geschieht. Damit hätten wir die dritte Vorbedingung kennen gelernt, unter welcher die Lampe brennt. Nötig ist danach Sauerstoff, den die Flamme gewöhnlich aus der Luft nimmt.

#### Zusammenfassung und Wiederholung.

Die Lampe gebraucht also, wenn sie brennen soll:

1. Brennstoff,
2. Entzündungswärme,
3. Sauerstoff.

#### II. Wann erlischt sie danach?

Diesen zweiten Teil werden wir schneller erledigen können. Wann brennt — nach vorigem — die Lampe? (Wenn Brennstoff usw. vorhanden sind.) Du wirst schon angeben können, wann sie danach erlischt. Wann nämlich? (Wenn die drei Vorbedingungen nicht vorhanden sind.) Das müssen wir nach dem Vorstehenden annehmen. Wollen untersuchen, ob es stimmt.

1. Wann soll die Flamme erlöschen? (Wenn Brennstoff fehlt.) Welche Erscheinung zeigt ohne weiteres, daß die Behauptung richtig ist? (Ist das Petroleum verbrannt, so erlischt die Lampe — bezw. brennt gar nicht an.) Die Lampe erlischt, wenn Brennstoff fehlt.

#### Zusammenfassung.

2. Achten wir auf die Entzündungswärme! Du nimmst doch das Streichholz weg, wenn die Lampe brennt. Sie erlischt aber trotzdem nicht. Danach scheint also unsere zweite Annahme nicht zu stimmen. Oder wie erklärst du das? (Die Flamme erzeugt sich selbst die nötige Wärme.) Diese Wärme kann manchmal auch abgeleitet werden. Welche Folge muß das für den Verbrennungsvorgang haben? (Die Verbrennung hört auf.) Diese Erscheinung werdet ihr schon in der Küche,

auch in der Stube vor dem Ofen beobachtet haben. Glühende Kohlen, die ihr auf den kalten Kof, auf die kalte Eisenplatte der Maschine bringt, erlöfchen. (Bemerkung: Nachstehender Versuch kann nötigenfalls leicht angestellt werden: Ein glimmendes Streichholz wird an ein Stück Eisen [Metall] gehalten. In der Berührungsstelle hört das Glimmen auf, tritt aber wieder ein, wenn man [rechtzeitig] das Streichholz entfernt.) Wie erklärst du das? (Eisen ist ein guter Wärmeleiter; die Wärme der glühenden Kohlen wird schnell aufgenommen und fortgeleitet. Der Flamme fehlt dann die Entzündungswärme; sie erlischt daher.) Warum tritt diese Erscheinung dann aber nicht bei brennenden Kohlen auf? (Sie können ruhig Wärme abgeben; sie behalten trotzdem noch genug.) Was zeigen diese Beobachtungen also? Wenn die Entzündungswärme fehlt, so erlischt die Flamme.

Wiederholung und Zusammenfassung.

3. Beweise gleich, daß die Flamme erlischt, wenn der Sauerstoff fehlt! (Wir sahen es an dem Licht, das unter dem Zylinder stand — können es beobachten, wenn die Ofentür geschlossen wird.)

Zusammenfassung.

Die Lampe erlischt danach also, wenn ihr fehlen:

1. Brennstoff,
2. Entzündungswärme,
3. Sauerstoff.

III. Welcher von diesen Umständen ist in unserm Falle schuld daran?

Auch dieser dritte Teil wird uns nicht so lange aufhalten. Welche Fragen haben wir uns der Reihe nach vorzulegen? (Erlischt die Flamme, weil Brennstoff — Entzündungswärme — Sauerstoff — fehlt?)

1. Wie müssen wir die erste Frage beantworten? (Brennstoff ist vorhanden — das kann man ja sehen; daran liegt es also nicht.)

2. Ob die Entzündungswärme fehlt? (Nein.) Woraus schließt du das? (Dadurch, daß wir den Zylinder schließen, muß sich die Wärme doch lieber erhöhen, da die erwärmte Luft nicht nach oben hin entweichen kann. Auch durch Ableitung kann nicht soviel Wärme verloren gehen, sonst müßte die Lampe ja immer erlöfchen.)

3. Bleibt also nur noch die dritte Möglichkeit. Wir schließen die obere Öffnung des Zylinders. Ist dem Sauerstoff der Zutritt zur Flamme dadurch abgeschnitten? (Nein.) Warum nicht? (Ihm bleibt unten ja noch ein Weg offen.) Trotzdem erlischt die Lampe. Welchen Zweck müßte danach die obere Öffnung haben? (Führt der Flamme Sauerstoff zu.) Wollen überlegen, ob dem so sein kann. Denkt an die „tanzende Schlange“, die einmal einige von euch angefertigt hatten. Welches war die treibende Kraft? (Die aufsteigende warme Luft.) Was geschieht, wenn die Luft, aus der die Flamme den Sauerstoff nimmt, an die obere Öffnung des Zylinders kommt? (Sie wird erwärmt — steigt hoch.) Ja, dieser Zugang zur Flamme wird ihr sogar recht sehr streitig gemacht. Durch wen nämlich? (Durch die auf-



steigende Luft.) Welcher Weg bleibt dem Sauerstoff nur noch? (Der durch die untere Öffnung.) Warum ist der für ihn recht bequem? (Die warme Luft tritt oben hinaus; dafür muß unten neue hinzukommen.) Was muß geschehen, wenn wir verhindern, daß unten neue Luft hinzukommt? (Die Lampe erlischt.) Wie ließe sich dieser Versuch ausführen? (Wir verdecken die Öffnungen im Brenner durch ein Tuch.) Daß dann die Lampe erlischt, ist also erklärlich. Warum geschieht es aber, wenn wir die obere Öffnung schließen? Welchen Zweck hat diese Öffnung? (Sie läßt die warme Luft entweichen.) Wir schließen sie. Welches ist die Folge? (Der warmen Luft ist der Weg versperrt.) Dadurch braucht sich aber doch der Sauerstoff nicht abhalten zu lassen, unten einzudringen. Oder wie ist das? (Er kann nicht hinein, weil noch andere Luft im Zylinder ist.) Dann braucht aber die Lampe doch nicht zu erlöschen. Sie kann ja der (warmen) Luft im Zylinder den Sauerstoff abnehmen. Warum erlischt sie denn doch? (Die Luft enthält keinen Sauerstoff mehr — verbrauchte Luft.) Welcher Umstand ist also schuld daran, daß die Lampe erlischt, wenn wir die obere Öffnung des Zylinders schließen? (Es kann kein Sauerstoff in den Zylinder treten, und der ist zum Brennen nötig.)

Wiederholung und Zusammenfassung.

Ergebnis: Die Lampe erlischt, weil kein Sauerstoff für die Verbrennung vorhanden ist.

Soll die Lampe brennen, so ist Brennstoff nötig. Derselbe muß auf seine Entzündungstemperatur gebracht werden. Ist dann Sauerstoff vorhanden, so tritt die Verbrennung ein. Wenn eins dieser Stücke fehlt, so erlischt die Lampe. Schließen wir die obere Öffnung des Zylinders, so kann die verbrauchte Luft nicht entweichen, neue daher nicht hinzukommen. Der Sauerstoff bleibt also fehlen. Die Lampe muß dann erlöschen.

### C. Verknüpfung.

1. Warum erlischt die Lampe? (Sauerstoff fehlt.) Sauerstoff ist also zum Brennen unbedingt nötig. Wo bleibt denn der nun aber dabei? Ein Beispiel mag euch wieder auf den Weg helfen: Zum Kuchenbacken braucht ihr Mehl, bekommt daraus aber den Teig (Kuchen). Wie ist der aus dem Mehl entstanden? (Das Mehl wurde mit anderen Stoffen vermischt.) Dann haben wir kein Mehl sondern Teig. Ist denn das Mehl verschwunden? (Nein.) Wo ist es denn geblieben? (Im Teig.) So ist auch der Sauerstoff nicht verschwunden. Ihm ist es ähnlich ergangen wie dem Mehl. Vorhanden ist er auch noch. Wo mag er denn geblieben sein? (Hat sich auch mit andern Stoffen vermischt.) Der Stoff, mit dem er sich vermischt, verbunden hat, heißt Kohlenstoff. Der neue Stoff, welcher dann entsteht, heißt Kohlensäure. Woher wird der stammen? (Aus dem Leuchtgas.) Wie nennen wir den Vorgang, der sich abspielt, wenn sich Kohlenstoff mit dem Sauerstoff verbindet? (Verbrennung.) Welche äußeren Erscheinungen (Begleiterscheinungen) begleiten die Verbrennung? Erstens? (Licht.) Zweitens? (Wärme.)



## Wiederholung und Zusammenfassung.

2. Auch in der Naturgeschichtsstunde werdet ihr von einer Erscheinung hören, bei der ebenfalls Sauerstoff nötig ist, und bei der Kohlensäure abgegeben wird. Das ist die Atmung. Aus welchen beiden Stoffen hat sich die Kohlensäure gebildet? (Aus Sauerstoff und Kohlenstoff.) Woher kommt der Sauerstoff? (Aus der Luft.) Woher der Kohlenstoff? (Die Menschen scheiden ihn aus.) Beide Stoffe verbinden sich. Wie müssen wir diesen Vorgang auch nennen? (Verbrennung.) — Wenn im Walde abgestorbene Pflanzenteile liegen, so verbindet sich der Sauerstoff der Luft ebenfalls mit dem Kohlenstoff, der in denselben enthalten ist. Welchen Namen trägt diese Erscheinung? (Verwesung.) Welchen andern Vorgängen müssen wir sie auch zählen? (Den Verbrennungsvorgängen.) Was kannst du über die Begleitererscheinungen bei der Atmung und bei der Verwesung angeben? (Geringe Wärme.) Worin hat dieser geringe Grad seinen Grund? (Verbrennung geht langsam vor sich.) Man bezeichnet diese beiden Vorgänge daher auch als langsame Verbrennung. Welche steht ihr gegenüber? (Die schnelle Verbrennung.) Stellen wir die Arten noch einmal kurz übersichtlich zusammen:

### Verbrennung:

1. schnelle a) mit Lichterscheinung, b) mit Wärmeerscheinung;
2. langsame a) Atmung, b) Verwesung.

## Wiederholung und Zusammenfassung.

### D. Zusammenfassung.

Was wir über den Verbrennungsvorgang gelernt haben, wollen wir jetzt in kurzen Sätzen zusammenstellen (und uns einprägen). Denkt an unser Thema! Welchen wichtigen Satz stellen wir an die Spitze? (Satz 1.) Das hatten wir ja zu den Vorbedingungen gestellt, die sich im ersten Teil unserer Betrachtungen ergaben. Denkt an das entsprechende Stück des zweiten Teils! Welcher Satz ergibt sich? (Satz 2.) Die Lampe erlosch aber doch, als wir die Luft abschlossen. Wie erklären wir das? (Satz 3, 1. Teil.) Hierbei können wir uns gleich genaueres darüber merken. Welchen Satz wollen wir anschließen? (Satz 3, 2. Teil.) Gehen wir nun auf eine weitere Vorbedingung für die Verbrennung ein. Welchen Satz stellst du auf? (Satz 4.) Schließe auch hier gleich das entsprechende Stück an! (Satz 5.) Nun zu Nummer drei unserer Erfordernisse für das Brennen. Bilde den Satz! (Satz 6.) Welchen schließen wir als 7. an? (Satz 7.) Welche Vorgänge sind es, die sich bei der Verbrennung abspielen? Denkt zunächst an Sauerstoff und Kohlenstoff! (Satz 8.) Denkt an den sich bildenden neuen Stoff! (Satz 9.) Der Sauerstoff entzieht den Kohlenstoff aber nicht ohne weiteres dem Brennstoff der Lampe. Welche Umgestaltung erfolgt erst? (Es bildet sich Leuchtgas.) Warum kommt euch allen der Name bekannt vor? (Unsere Straßen usw. werden durch Gas, Leuchtgas erleuchtet.) Wie bekommen denn diese Lampen das Leuchtgas? (Durch Röhren aus der Gasanstalt zugeleitet.) Die werden wir später einmal

besuchen. Vieles wird euch dann nach dem, was ihr jetzt gehört habt, gleich bekannt vorkommen. Die Gasanstalt erzeugt Leuchtgas, unsere Lampe (Kerze usw.) auch. Setzt doch einmal Lampe und Gasanstalt miteinander in Beziehung. Welchen Satz ergibt das? (Satz 10, 1. Teil.) Wir haben auch gleich den wichtigsten Bestandteil des Leuchtgases kennen gelernt. Füge das hinzu! (Satz 10, 2. Teil.) Setzt wollen wir auch die Verbrennungsvorgänge berücksichtigen, die ihr bisher wohl nicht als solche erkannt habt. Welche Sätze könnt ihr aufstellen? (Satz 11.) Auch in diesen Fällen sucht sich der Sauerstoff den Kohlenstoff als neuen Verbündeten. Welchen neuen Stoff gibt das dann wieder? (Kohlensäure.) Stelle auch das zu einem kurzen Satz zusammen! (Satz 12.) Hierbei wollen wir uns merken, daß eingeatmete Kohlensäure als Gift wirkt. Formuliere den Satz! (Satz 13, 1. Teil.) Was schließt du daraus für Luft, die Kohlensäure enthält? (Sie schadet der Gesundheit.) Geringe Mengen von Kohlensäure sind allerdings beständig in der Luft enthalten — in 1 cbm etwa  $\frac{1}{10}$  l. Man hat aber ausgerechnet, daß sie schon schädlich wirkt, wenn 1000 Teile Luft 1 Teil Kohlensäure enthalten — 1 cbm = 1 l. Diese Tatsache wollen wir mit aufnehmen. Welchen Satz stellen wir hinzu? (Satz 13, 2. Teil.) Wir hatten gehört, daß durch diese Verbrennungsvorgänge der Sauerstoff der Luft entzogen und dafür schädliche Kohlensäure abgegeben wird. Welche Bedeutung hat das für die Luft? (Sie wird dadurch verschlechtert.) Daraus wollen wir unsern letzten Satz gewinnen. Stellt ihn auf! (Satz 14.)

Nachstehend folgen im Zusammenhange die gewonnenen Sätze.

1. Bei der Verbrennung ist Sauerstoff nötig.
2. Die Verbrennung wird unterbrochen, wenn der Sauerstoff abgesehen wird.
3. Die Luft enthält Sauerstoff.  
Die Luft besteht aus ( $\frac{1}{5}$ ) Sauerstoff und ( $\frac{4}{5}$ ) Stickstoff.
4. Zum Verbrennen ist Brennstoff (Kohlenstoff usw.) nötig.
5. Die Verbrennung wird unterbrochen, wenn der Brennstoff entzogen wird.
6. Bei der Verbrennung muß der Brennstoff zu seine Entzündungstemperatur gebracht werden.
7. Die Verbrennung wird unterbrochen, wenn die Entzündungstemperatur fehlt.
8. Bei der Verbrennung verbindet sich Sauerstoff mit dem Brennstoff (Kohlenstoff usw.).
9. Bei jeder brennenden Lampe (Kerze usw.) bildet sich Kohlensäure.
10. Jede brennende Lampe ist eine Gasanstalt im kleinen.  
Ein Bestandteil des Leuchtgases ist Kohlenstoff.
11. Die Atmung ist eine langsame Verbrennung.  
Die Verwesung ist eine langsame Verbrennung.
12. Bei der Atmung und bei der Verbrennung bildet sich Kohlensäure.
13. Eingeatmete Kohlensäure wirkt als Gift.  
Luft, die viel Kohlensäure enthält, ist gesundheitschädlich.

14. Brennende Lampen (Kerzen usw.) sowie Atnungs- und Verwesungsvorgänge verschlechtern die Luft.

Wiederholung.

### E. Anwendung.

Zum Schluß wollen wir überlegen, welche Lehren wir aus dem Gehörten ziehen können (und wie der Mensch sich diese Erscheinungen nutzbar macht). Bei jeder Verbrennung ist Sauerstoff nötig, hatten wir festgestellt. Welche Lehre entnimmst du daraus für Heizung und Beleuchtung der Zimmer? (Satz 1, 1. Teil.) Was folgt daraus für die Behandlung der Lampe, insbesondere des Brenners? (Satz 1, 2. Teil.) Wie kann beim Ofen der Sauerstoff abgeschlossen werden? (Durch Schließen der Tür und der Ofenklappe.) Beides also nicht schließen, bevor das Feuer ausgebrannt ist! Besonders gefährlich kann die Ofenklappe werden. Schließt man sie, bevor der Verbrennungsvorgang beendet ist, so entwickelt sich ein äußerst giftiges Gas, das Kohlenoxydgas, gewöhnlich „Kohlendunst“ genannt. Es dringt dann, da ihm der Weg durch den Schornstein versperrt ist, durch die Ritzen und Fugen des Ofens ins Zimmer und führt beim Einatmen schon nach kurzer Zeit den Tod herbei. Gar zu oft weiß die Zeitung von solchen Vergiftungen zu berichten. Welche Lehre ziehst du daraus? (Satz 1, 3. Teil.) Merken wollen wir uns auch gleich, wie sich das Kohlenoxydgas bildet. Ebenso wie die Kohlen Säure setzt es sich zusammen aus Sauerstoff und Kohlenstoff. Worin mag denn der Unterschied liegen? Denkt daran, daß eine geregelte Verbrennung durch Schließen der Tür bzw. Klappe unmöglich gemacht ist. (Kohlenoxydgas enthält weniger Sauerstoff.) Etwas Sauerstoff dringt doch noch immer in den Ofen hinein. Fehlte er vollständig, so würde und müßte ja die Verbrennung aufhören.

Doch weiter! Da las ich neulich von einem andern Unglücksfalle, der euch eindringlich zeigen soll, wie ihr nicht handeln sollt. Ein kleines Kind riß die brennende Petroleumlampe um, seine Kleider sowie die Tischdecke fingen Feuer, und bald brannte beides lichterloh. Die Mutter, die in der Küche beschäftigt war, kam hereingestürzt, wußte in ihrer Angst aber keinen andern Rat, als an das Fenster zu eilen, es zu öffnen und um Hilfe zu rufen.\*) Bald kamen auch Nachbarn, denen es dann gelang, das Feuer zu ersticken; aber das Kind war jämmerlich verbrannt, auch das Bett war versengt. So sollt ihr nicht handeln, sagte ich. Zunächst natürlich vorsichtig sein, wenn die Lampe auf dem Tische steht! Aber auch der Mutter sollt ihr es nicht nachmachen. Gerade dadurch, daß sie das Fenster öffnete, vermehrte sie die Gefahr. Warum? (Frische Luft — mehr Sauerstoff kam hinzu.) Den gerade mußte sie fernhalten. Wie konnte denn das geschehen? (Das Kind auf die Diele legen, in Decken, Tücher einhüllen — die

\*) Event. fragen: Was wird die Mutter nun anfangen? Wie hättest du dich verhalten? Wie wird man Hilfe bringen? usw.



Tischdecke zusammenraffen, wenn möglich austreten, sonst Schüssel, Bank oder dergl. daraufdecken.) Die Hauptsache ist, daß man die Luft abschließt. Daß man dadurch seinen Zweck erreicht, habe ich selbst einmal erfahren, als ich noch ein Knabe in euren Jahren war. Es war um die Weihnachtszeit. Wir waren zum Kaufmann gegangen, um zum Kuchenbacken einzulaufen. Noch waren nicht alle Waren eingepackt, als mit einem Male die große Hängelampe von der Decke des Ladens herabstürzt auf Ladentisch und Fußboden. Das Bassin ist natürlich zertrümmert, das Petroleum fließt über die Diele und steht im Augenblick in Flammen. Der Laden ist nur schmal, und fast sind die an der Wand stehenden Säcke von den Flammen erreicht — schnell entschlossen ergreift da der Besitzer des Ladens eine große Decke, die auf dem Fußboden ausgebreitet war, und es gelingt ihm, das sich immer mehr ausbreitende Feuer zu bedecken und zu ersticken. Alles war das Werk weniger Sekunden, und doch — wie großes Unglück war hier durch richtiges Eingreifen verhütet worden. — In ähnlicher Weise sucht man in Bergwerken des Feuers Herr zu werden, indem man einen brennenden Stollen durch eine Mauer absperrt und dadurch dem Sauerstoff den Zutritt verwehrt. Welche Lehre können wir diesen Tatsachen entnehmen? (Satz 2.)

Wir gehen nun weiter zum Brennstoff. Er befindet sich unten im Bassin, verbrennt aber oben am Brenner. Welche Forderung in betreff des Dochtes ergibt sich daraus? (Satz 3.) Achten wir ferner auf die Entzündungstemperatur! Sie ist nicht bei allen Stoffen gleich. Vergleiche die, welche für das Entflammen des Kienspanns nötig ist, mit derjenigen, welche die Steinkohlen in Brand setzt! (Die Steinkohle braucht eine höhere Entzündungswärme.) Willst du den Kienspan abbrennen, so genügt ein Streichholz. Wie ist es aber mit der Steinkohle? (Satz 4.) Der Verbrennungsvorgang, den wir Verwesung nennen, erfordert nur eine recht niedrige Entzündungswärme. Woran siehst du das? (Geht im Freien bei gewöhnlicher Temperatur vor sich.) Aber auch diese Verbrennung hört auf, wenn die Entzündungswärme fehlt. Wie machen wir uns das nutzbar? (Satz 5.) Wir bezeichneten die brennende Lampe usw. als Gasanstalt. Ihr werdet daraus gleich ableiten können, welche Stoffe man zur Gewinnung des Leuchtgases verwenden kann. Welche nämlich? (Satz 6.)

Nun noch einige Regeln zur Gesundheitspflege, die sich ergeben! Wir hörten: Die Atmung ist eine Verbrennung. Welche Anforderung müssen wir danach an die Luft in Räumen stellen, in denen sich Menschen und Tiere (bezgl. Pflanzen) aufhalten? (Satz 7.) Auch wenn genügend Sauerstoff vorhanden sein sollte, kann die Luft doch schädlich wirken. Warum? (Beim Atmen wird Kohlensäure ausgeschieden, die durch brennende Lampen usw. noch vermehrt wird — verbrauchte Luft.) Wie ist diesem Übelstande abzuhelpen? (Satz 8.) Wie ernst es mit diesen beiden letzten Tatsachen zu nehmen ist, sollen euch ein paar traurige Begebenheiten aus der Geschichte beweisen. Ein indischer Fürst (Nabob von Bengalen) ließ einst (20. Juli



1756) 146 gefangene Engländer in einen Raum („schwarzes Loch“ bei Kalkutta) einsperren, der nur ein paar vergitterte Fenster hatte. In einer Nacht kamen davon 123 elend um. Ein ähnliches trauriges Ereignis spielte sich nach der Drei-Kaiser-Schlacht bei Austerlitz (2. Dez 1805) ab. Von 300 gefangenen Österreichern, die von den Franzosen in einem engen Gefängnis zusammengepfercht worden waren, ging über Nacht ebenfalls der größte Teil zugrunde. Glücklicherweise stehen solche krasse Fälle nur vereinzelt da. Mögen sie euch aber wieder die Mahnung zurufen: „Sorgt für Erneuerung der Zimmerluft! Lüftet die Zimmer!“

Damit wären wir am Ende unserer Ausführungen. Zu Hause sollt ihr einmal ein paar Aufgaben überlegen, die auch hierher gehören. Dabei habt ihr Gelegenheit zu zeigen, wie weit ihr das jetzt (und früher) Gelernte verstanden habt.

1. Warum darfst du kein Petroleum in brennendes Feuer gießen?
2. Warum erlischt eine Flamme, wenn wir Wasser hineingießen?
3. Warum kann man brennendes Petroleum nicht mit Wasser löschen?

Die gewonnenen Sätze folgen auch hier wieder der Übersichtlichkeit wegen (einschl. der sich aus den gestellten Aufgaben ergebenden) im Zusammenhange. Die Zahl derselben kann hier — wie auch im vorigen Abschnitt — nötigenfalls vermindert werden, läßt sich aber auch durch Hinzufügung weiterer vermehren bezw. ergänzen.

1. Der Lampe, dem Ofen usw. muß zum Brennen genügend Luft (Sauerstoff) zugeführt werden.

Der Brenner der Lampe ist regelmäßig zu reinigen; die Luftlöcher dürfen nicht verstopft sein.

Ofentür und Ofenklappe dürfen nicht zu früh geschlossen werden (Kohlenoxydgas!).

2. Feuer (brennende Kleider — Stollen usw.) kann man löschen (ersticken), wenn man (durch Decken — Mauern usw.) die Luft (den Sauerstoff) abschließt.

3. Der Lampendocht muß das Petroleum gut leiten (Waschen, erneuern!).

4. Zum Anzünden der Steinkohlen genügt nicht ein Streichholz, weil die Entzündungswärme dadurch nicht erreicht wird.

5. Stoffe, die wir vor Verwesung schützen wollen, bringen wir in Kühlräume (Eiskeller).

6. Leuchtgas kann man aus Petroleum, Steinkohlen, Holz usw. — aus Stoffen, die Kohlenstoff enthalten — herstellen.

7. In solchen Räumen, in denen sich Menschen und Tiere (desgl. Pflanzen) aufhalten, muß die Luft genügend Sauerstoff enthalten.

8. Solche Räume müssen fleißig gelüftet werden.

9. In brennendes Feuer dürfen wir kein Petroleum gießen.

10. Feuer — brennendes Petroleum ausgenommen — löscht man dadurch, daß man Wasser hineingießt.

Durch fleißige Wiederholung sind diese Lehren zum Eigentum der Kinder zu machen.

## Übersicht.

### Der Verbrennungsprozeß.

#### A. Apperzeptionsvorgang.

##### I. Vorbereitung.

1. Aufstellung des Ziels: Warum erlischt die Lampe, wenn der Zylinder geschlossen wird?

2. Vorbesprechung: Aufstellung der drei Unterfragen.

##### II. Darbietung.

1. Unter welchen Vorbedingungen brennt die Lampe? Sie hat nötig: a) Brennstoff, b) Entzündungswärme, c) Sauerstoff.

2. Wann erlischt sie danach? Wenn ihr fehlt a) Brennstoff, b) Entzündungswärme, c) Sauerstoff.

3. Welcher von diesen Umständen ist in unserm Falle schuld daran? a) Brennstoff ist vorhanden, b) Entzündungswärme desgl., c) Sauerstoff kann nicht hinzutreten; deshalb erlischt die Lampe.

#### B. Abstraktionsvorgang.

##### III. Verknüpfung. Arten der Verbrennung:

1. schnelle a) mit Lichterscheinung, b) mit Wärmeerscheinung;

2. langsame a) Atmung, b) Verwesung.

IV. Zusammenfassung. Siehe die Aufstellung der Ergebnisse am Schluß des betreffenden Abschnittes, Seite 128.

V. Anwendung. Die bei der Behandlung sich ergebenden, fürs praktische Leben zu beachtenden Lehren siehe Seite 131 zusammengestellt.

## Übungsstoff und Lehrstoff der Sprachlehre.

Für die Volksschule bearbeitet.

Von Bernhard Claus, Lehrer an der X. Bezirksschule zu Leipzig.

(Fortsetzung.)

### Sprachbildung und Sprachbedeutung.

I. Über Laut-, Silben- und Wortbildung siehe Unterstufe.

II. Wortfamilien: S. V.: sitzen, setzen.

übe:

a) Auf dem Throne, zu Pferde, gerade sitzen; ein Gut besitzen; sich setzen; das Essen ansetzen; den Hut aufsetzen; Zucker zusetzen; die Stadt besetzen; die Betten versetzen; Zähne einsetzen; den Atem aussetzen; Geld umsetzen; Essen vorsetzen; Leiche beisetzen; Schaden ersetzen; das Setzen des Baumes; beim Sitzen auf dem Stuhle; im Besitze des Gutes; als Besitzer der Villa; zum Besetzen des Kleides; durch den Zusatz von Salz usw.

b) sitzen, saß, ansässig, gessen, Sitz, Besitzer, Besitz, Gutsbesitzer, Vorsitzender, Sitzung, sitzend; setzen, besetzt, Setzer, Unterseher; Satz, Aussatz, aussätzig, Saktteil, Besatz, Besatzung usw.

c) In den Stand setzen; einen Hieb versetzen; zum Sprechen ansetzen; seinen Kopf aufsetzen; jemand tüchtig zusetzen.

d) zusetzen, zugeben, zunehmen, zulegen, zustellen usw.

### III. Feststehende Redensarten:

a) Falsch gebildete Redensarten.

Friedrich hatte sich einen glänzenden Sieg errungen. Er ließ sie zu Ringen fertigen. Es gelangte Franklin. Sie zeigten sich aus durch Frömmigkeit. Ich bezeichne hiermit. Er verweigerte sich. Er stieß sich in sein Schwert. Das Blatt breitete sich auf. Der Abend brach heran. Die Reichen erschienen zu Pferden. Als der Butter essen sie Honig. Sie empörten sich an ihm. Sie wurden von ihren Burgen genannt.

b) Zwei Redensarten miteinander vermengt.

Das Heer zog auf Moskau vor (vorrücken — losziehen). Die Mönche sagten sich von der Welt ab (lossagen — absondern). Friedrich erbat sich die Degen aus (ausbitten — sich erbitten). Mit 15 Jahren trat Heinrich zur Regierung (zur Regierung kommen — die Regierung antreten). In der Schlacht bei Rosbach hatte Friedrich der Große glänzend gewonnen (gesiegt — die Schlacht gewonnen).

c) Die Redensart ist unvollständig.

Feuchte Wohnungen wirken auf unsere Gesundheit (ein). Weiter draußen breiten sich die Felder (aus). Der Papst hielt eine Versammlung (ab). Friedrich stellte sein Heer gegen die Hunnen (auf). Er ist 64 Jahre (alt). Die Mauer ist 16 m (lang).

## Übungsstoff für die Oberklasse.

Kl. II und I.

### I. Der erweiterte Satz.

#### A. Ergänzungen zum Tätigkeitsworte.

a) Der Gegenstand wird ergänzt.

Frage:

Wessen?

Übe:

Der Ruhe bedürfen, sich des Lebens freuen, sich einer Waffe bedienen, sich seiner Wohltäter erinnern, sich seiner armen Eltern nicht schämen; deiner, seiner, euer, ihrer, meiner, unser gedenken usw.

Beachte:

Ich kann mich nicht darauf erinnern. Mit Messer und Gabel bediene ich mich beim Essen (des Messers und der Gabel). An den

blauen Blüten des Holunderbusches freue ich mich, (der blauen Blüten oder über). Die Harfe bedarf er beim Spielen. Die Leute konnten das Feuer nicht bemächtigen (sich des Feuers).

b) Die Art und Weise der Tätigkeit wird ergänzt.

Frage:

Wie? Wie sehr? Inwiefern?

Übe:

Die Tiroler zeigten ihre Anhänglichkeit an Österreich, indem sie die anrückenden Franzosen bekämpften. Die Franzosen wurden bei Kofzbach so geschlagen, daß sie bis an den Rhein flohen.

Beachte:

Er verbesserte die Lage der Bauern und (indem) schaffte die Fronendienste ab. Der Baum mußte gefällt werden, indem (weil) er morsch war. Der Mann sah sich um, indem (während) er weiter lief. Der Fuchs wollte die Gans stehlen, indem (dabei) wurde er gefangen. Kein Bettler ging von seiner Tür, um (ohne) etwas bekommen zu haben. Die Sonne blendet so, daß man nicht hineinschauen kann.

c) Der Grund der Tätigkeit wird ergänzt. (Sachgrund, Ursache).

Frage:

Warum?

Übe:

Wegen des hohen Alters, des Verkehrs halber, in Folge der starken Niederschläge, um seiner Feinde willen usw.

Beachte:

Wegen den schlechten Wetter bin ich zu Hause geblieben. Durch seinen schlanken Wuchs läßt sich das Holz zu Balken verarbeiten. Mein Sohn kann nicht in die Schule kommen, indem (weil) er krank ist. Die Lerche baut ihr Nest mitten ins Feld aus Furcht für die Katzen usw.

d) Die Absicht, der Zweck der Handlung wird ergänzt.

Frage:

Wozu? Weshalb? Weshwegen?

Übe:

1. Gustav Adolf eilte nach Deutschland, weil er den Protestanten helfen wollte.

" " " " " , um den Protestanten zu helfen.

" " " " " , den Protestanten zu helfen.

" " " " " den Protestanten in Deutschland zu Hilfe.

2. Zum Andenken an meine Kindheit, zur Erinnerung an die Völkerschlacht bei Leipzig, zwecks Unterstützung armer Kinder.



### Beachte:

Den Hopfen benutzt man zum Bier. Er machte sie als Kriegsgefangene. Er gab ihnen Wasser zu den Füße waschen, zum Füße waschen. Man benutzt den Kalk zum entfernen der Haare. Die meiste Zeit verwandte Luther darin, daß er die Bibel übersetzte. Er nahm die Art mit, um in den Gletscher Stufen zuhauen. Wir zogen Kniehosen an, damit wir beim Gehen nicht gehindert werden. Der Knabe steckte die Bohne in die Erde, weil sie keimen sollte (damit).

e) Die Bedingung der Handlung wird ergänzt.

### Frage:

Wenn?

### Übe:

Ich verdiene Geld, wenn ich fleißig bin (falls.)  
 Ich würde Geld verdienen, wenn ich fleißig wäre.  
 Ich hätte Geld verdient, wenn ich fleißig gewesen wäre.  
 Je fleißiger ich bin, desto mehr Geld verdiene ich.

### Unterscheide:

Wirklichkeitsform und Bedingungsform.

### Beachte:

Wenn der Egel keine Nahrung mehr findet, so rollt er sich zusammen und hält den Winterschlaf. Treten wir ein in das Haus, so gelangt man zunächst auf die Diele. Je größer das Zimmer ist, je schwerer wird es warm. Wenn das Land überschwemmt wird, gehen in den Gebirgen Regengüsse nieder (Ursache. — Folge). Der Rotwein sollte uns stärken, wenn wir matt waren (würden).

### Übe die Zeitfolgen:

Die Bäume werden Früchte tragen, wenn sie blühen werden.  
 " " " " " " " " geblüht haben werden.

## B. Nähere Bestimmungen des Hauptwortes.

### Frage:

Was für ein? Welcher? Wieviel? Wessen?  
 (Siehe Mittelstufe!)

### Übe:

1. Der Ritter, dessen Lanze zerbrach; die Soldaten, deren Kleider zerlumpt waren; Napoleon, dem fast ganz Europa untertan war; die Bauern, denen man alle Habe genommen, flohen 2c.

2. Dort, wo meine Wiege stand; das Haus, in welchem ich geboren wurde (worin); der Wald, an welchen die Wiese grenzt (wo=

ran) usw.; der Stein, auf welchen ich mich setze (worauf) usw.; das Gewehr, mit welchem ich schieße (womit) usw.; das Garn, aus welchem die Leinwand gewebt wird (woraus) usw.; der Hausbau, zu welchem die Bäume gefällt wurden (wozu) usw.

### Beachte:

Der Ritter, dem die (dessen) Lanze zerbrach usw.; zu seinen Füßen fließt ein Bach, mit den er die größte Freude hat.

(Schluß folgt.)

## Iose Blätter.

### I. Fierilleton.

#### Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Biegler.

#### 33. Hans Eschelbach.

Hans Eschelbach wurde am 16. Februar 1868 zu Bonn geboren, besuchte die Münsterische Schule und die Präparandenanstalt in seiner Vaterstadt, das Seminar zu Brühl, als Hospitant die Universität Bonn und wirkte seitdem als Lehrer in Köln.

Schon als 18-jähriger Seminarist veröffentlichte Eschelbach „Drei dramatische Bibelszenen“, die er seinem Direktor widmete; 1893 erschien die erste Sammlung seiner Gedichte unter dem Titel „Wildwuchs“, sie rückte Eschelbach in die vorderste Reihe unserer zeitgenössischen Lyriker und liegt bereits in vierter Auflage vor. 1900 folgte eine zweite Sammlung unter dem Titel „Sommerfänge“. In den letzten Jahren trat der Dichter vorwiegend als Erzähler auf und hatte auch hier einen starken Erfolg zu verzeichnen. Er veröffentlichte: „Künstler und Herrentind“, Roman, 1900; „Erzählungen“, 1902; „Die beiden Marks“, 1.—6. Aufl. 1903; „Der Wassertopf“, 1903; „Im Moor“, 1903; „Liebe erlöst“, 1903; „Der Volksverächter“, Roman, 1903. In dem letzteren Werke läßt der Dichter die Makkabäerzeit lebendig werden. Die genannten Novellen gehören zum Teil in den Rahmen unserer Streifzüge und werden dort besprochen werden. Auf dramatischem Gebiete hat Eschelbach einen durchschlagenden Erfolg nicht zu erzielen vermocht. Außer der genannten Jugendarbeit veröffentlichte er: „Veritas“, dramatische Bibelszene, 1890; „Modern“, Drama, 1895; „Antiochus“, Drama, 1897; „Dornröschen“, Märchenoper, 1903; „Professor Berger“, Drama 1903. An verschiedenen Orten wurden diese Stücke unter großem Beifall des Publikums aufgeführt, fanden aber nicht den Beifall der Kunstkritik.

Hans Eschelbach ist ein gottbegnadeter Sänger, eine scharf ausgeprägte Dichterindividualität von tiefer Empfindung und hohem Gedankenreichtum. Die Sprache ist voll Wohlklanges und so reich an musikalischem Gehalt, daß die Dichtungen geradezu zur Vertonung herausfordern. Eschelbach dürfte der in der Gegenwart am meisten komponierte Dichter sein. Das unten abgedruckte Gedicht „Mein Lied“ ist bis jetzt nicht weniger als 60 mal komponiert.

\* \* \*

#### Mein Lied.

In silbernem Mondlicht wallte der Rhein,  
Ein Posthorn klang in der Ferne;  
Wir sahen uns tief in die Augen hinein,  
Und leuchtend standen die Sterne.

Da hast du mir schluchzend dein Lieben bekannt,  
Wie hat es so süß mir geklungen!  
Dann bin ich gefahren durchs blühende Land  
Und habe begeistert gesungen:

Du strahlender Himmel, wie bist du so tief,  
Du blühende Erde, wie wurdest du weit,  
Dieweilen ich träumte, dieweilen ich schlief.  
Gegrüßt, seid gegrüßt, es ist Frühlingszeit!

Und wieder blühte der Holder im Thal,  
Und wieder zum Rhein ging mein Wandern:  
Da sah ich dich heimlich zum letztenmal,  
Da hingst du am Arm eines andern!  
Ich weiß nicht, war es ein Schmerzensschrei,  
Der schrill durch die Stille geklungen?  
Da zogen wandernde Burschen vorbei,  
Die haben — mein Lied gesungen:

Du strahlender Himmel, wie bist du so tief,  
Du blühende Erde, wie wurdest du weit,  
Dieweilen ich träumte, dieweilen ich schlief.  
Gegrüßt, seid gegrüßt, es ist Frühlingszeit.

Es werden die Blumen verblühen und vergehn,  
Man wird mich vergessen, begraben,  
Und du, du wirst ihn nicht wiedersehen,  
Den wilden, verlassenen Knaben.  
Doch kommst an mein Grab du, so geh nicht vorbei,  
Sieh einmal noch trauernd hernieder;  
Es ist ja — wie damals! — mitten im Mai,  
Und die Amsel singt es im Flieher:

Du strahlender Himmel, wie bist du so tief,  
Du blühende Erde, wie wurdest du weit,  
Dieweilen ich träumte, dieweilen ich schlief.  
Gegrüßt, seid gegrüßt, es ist Frühlingszeit!

### Wir drei.

Wo tiefversteckt im Grunde  
Der Bach vorüberauscht,  
Hat uns in stiller Stunde  
Der junge Lenz belauscht.  
Er fragte, was wir machten  
Und nickte hold uns zu:  
Wir sah'n uns an und lachten:  
Der Lenz und ich und du!

An seiner Seite gingen  
Wir durch die weite Welt;  
Da gab ein Blühen und Singen  
In Wiese, Wald und Feld.  
Auf allen unsern Wegen  
Rief ich dir jauchzend zu:  
„Wir ziehn dem Glück entgegen:  
Der Lenz und ich und du!“

Die höchste Höhe leuchtet,  
Es glänzt das tiefste Thal,  
Dein Auge glückgeachtet  
Ist wie der Sonne Strahl!  
Die Lerche hebt die Schwingen  
Und strebt der Sonne zu,  
Und Liebeslieder singen  
Der Lenz und ich und du!

### Mein Lieblingsplätzchen.

Zum Friedhof ist mein liebster Gang,  
Da ist's so still und kühl,  
Da stört mich nicht der laute Drang  
Und nicht das Stadtgewühl.

Die Gräber sind mir wohlbekannt,  
Ich kenne jeden Strauch,  
Hier schlummert mancher, der verkannt  
Und der vergessen auch.

Ich habe viel geträumt, gehofft  
In diesem Grabrevier.  
Hier wünsche ich so oft, so oft  
Ein stilles Plätzchen mir.

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Die Zahl der preussischen Volksschullehrer im Jahre 1905. Als das Lehrerbesoldungsgesetz vom 3. März 1897 seinerzeit im Landtage zur Beratung stand, teilte die Staatsregierung in der offiziellen Begründung des Gesetzeswurfes mit, daß an sämtlichen öffentlichen Volksschulen des Staates am 1. Juni 1896 68219 Stellen für Lehrer und 9980 Stellen für Lehrerinnen vorhanden gewesen seien. Wie sehr sich die Zahl der Stellen in den nun 9 Jahren von 1896 bis 1905 vermehrt hat, möge nachstehende auf amtlichen Angaben beruhende Zusammenstellung zeigen.

Im Jahre 1905 bestanden an den öffentlichen Volksschulen Stellen für Lehrer und Lehrerinnen in den Regierungsbezirken:

| Bezirk          | Lehrer | Lehrerinnen | Summa |
|-----------------|--------|-------------|-------|
| Gumbinnen       | 2251   | 116         | 2367  |
| Königsberg      | 3110   | 316         | 3426  |
| Danzig          | 1651   | 217         | 1868  |
| Mariewerder     | 2449   | 95          | 2544  |
| Bromberg        | 1819   | 58          | 1877  |
| Posen           | 2958   | 182         | 3140  |
| Breslau         | 3838   | 554         | 4392  |
| Liegnitz        | 2511   | 149         | 2660  |
| Oppeln          | 4966   | 391         | 5357  |
| Stettin         | 2218   | 256         | 2474  |
| Köslin          | 1763   | 76          | 1839  |
| Stralsund       | 589    | 64          | 653   |
| Berlin          | 3224   | 1815        | 5039  |
| Potsdam         | 4743   | 790         | 5533  |
| Frankfurt a. O. | 2941   | 181         | 3122  |
| Magdeburg       | 2887   | 253         | 3140  |
| Merseburg       | 3088   | 233         | 3321  |
| Erfurt          | 1116   | 112         | 1228  |
| Schleswig       | 3877   | 720         | 4597  |
| Aurich          | 692    | 26          | 718   |
| Hannover        | 1485   | 240         | 1725  |
| Hildesheim      | 1309   | 115         | 1424  |
| Lüneburg        | 1369   | 73          | 1442  |
| Osnabrück       | 764    | 140         | 904   |
| Stade           | 1230   | 41          | 1271  |
| Cassel          | 2375   | 233         | 2608  |
| Wiesbaden       | 2241   | 408         | 2649  |
| Arnsherg        | 4190   | 1637        | 5827  |
| Minden          | 1360   | 336         | 1696  |
| Münster         | 1157   | 762         | 1919  |
| Aachen          | 1141   | 610         | 1751  |
| Coblenz         | 1623   | 389         | 2012  |
| Düsseldorf      | 5454   | 2188        | 7642  |
| Köln            | 1672   | 1116        | 2788  |
| Trier           | 1778   | 867         | 2645  |
| Sigmaringen     | 193    | 5           | 198   |
| Summa           | 82032  | 15764       | 97796 |



Nach den Provinzen geordnet verteilen sich diese 97796 Lehrkräfte in folgender Weise:

| Provinz                               | Lehrer | Lehrerinnen | Summa |
|---------------------------------------|--------|-------------|-------|
| Rheinprovinz mit Hohenzollern . . . . | 11861  | 5175        | 17036 |
| Brandenburg . . . . .                 | 10908  | 2786        | 13694 |
| Schlesien . . . . .                   | 11315  | 1094        | 12409 |
| Westfalen . . . . .                   | 6707   | 2735        | 9442  |
| Sachsen . . . . .                     | 7091   | 598         | 7689  |
| Hannover . . . . .                    | 6849   | 635         | 7484  |
| Ostpreußen . . . . .                  | 5361   | 432         | 5793  |
| Hessen-Nassau . . . . .               | 4616   | 641         | 5257  |
| Posen . . . . .                       | 4777   | 240         | 5017  |
| Pommern . . . . .                     | 4570   | 396         | 4966  |
| Schleswig-Holstein . . . . .          | 3877   | 720         | 4597  |
| Westpreußen . . . . .                 | 4100   | 312         | 4412  |
| Summa                                 | 82032  | 15764       | 97796 |

Im Jahre 1896 bestanden an den öffentlichen Volksschulen 78199 Stellen, im Jahre 1905 dagegen 97796. Dies bedeutet eine Vermehrung von 19597 Stellen in 9 Jahren oder jährlich 2177 Stellen. Wahrlich dies ist eine Leistung der Schulaufsichtsbehörde, vor der man allen Respekt haben muß. Die Gesamtvermehrung in den letzten 9 Jahren beträgt 19597 oder etwas mehr als 20%, die Zahl der Lehrer stieg von 68219 auf 82032 oder um 13813 oder um 16,83%, die der Lehrerinnen dagegen von 9980 auf 15764 oder um 5784 = 36,64%. In Berlin betragen die Lehrerinnen 36% der Gesamtzahl, dagegen in der Rheinprovinz nur wenig über 30%.

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

**Hausaufgaben.** In der „Umschau“ faßt F. Schmidt die Ergebnisse experimenteller Studien über Hausaufgaben in folgende Sätze zusammen: 1. Die Untersuchung über die Qualität der Hausaufgaben ergab, daß diese im allgemeinen minderwertiger als die Schularbeiten sind. 2. Eine tägliche Anfertigung von Hausaufgaben muß um deswillen vermieden werden, weil sich gezeigt hat, daß tägliche Arbeiten den Schüler zu einem gewohnheitsmäßigen, oberflächlichen Arbeiten veranlassen. 3. Für Stadtschulen mit Unterricht am Vor- und Nachmittag dürften Hausaufgaben an Tagen mit doppeltem Schulpensum unbedenklich ausfallen. Dasselbe gilt für die Winterschulen auf dem Lande. 4. Schriftliche häusliche Rechenarbeiten sind durchweg zu unterlassen und aus den Lehrplänen zu entfernen, da ihre materielle Qualität als tiefstehend bezeichnet werden muß. 5. Bei häuslichen Aufsätzen hat für die Schüler eine Belehrung dahin zu gehen, daß sie sie, wenn nur möglich, zu einer Zeit anfertigen sollen, wo sie allein für sich arbeiten können. 6. Die seltener zu gebenden Hausarbeiten müssen unmittelbar aus dem Unterricht abgeleitet, also wohl vorbereitet und genauestens kontrolliert werden.

**Anschauungsunterricht.** (Beschlüsse des Leipziger Lehrervereins. 1. Der Stoff ist in erster Linie dem Menschenleben in der Umgebung des Kindes zu entnehmen und dem Naturleben nur insoweit, als es mit ersterem ungewungen im Zusammenhange steht. 2. Ein besonderer Gesinnungsunterricht, also für unsere Verhältnisse biblischer Geschichtsunterricht, braucht nicht zu bestehen; die einzelnen biblischen Geschichten sind in den Gang des Anschauungsunterrichtes einzuflechten. 3. Es sind außer dem Zeichnen wegen seiner Bedeutung für die Übung des Auges und der Hand und dadurch für die Bildung der Anschauung, auch das Formen und andere Darstellungsmittel erlaubt. Ein Plan der darzustellenden Gegenstände ist nicht festzulegen. Dem Lehrer muß hierin völlige Freiheit gewährt werden. 4. Dem eigentlichen Lese-, Schreib- und Rechenunterricht hat ein vorbereitender Kursus vorauszuweichen. Ihm fällt die Aufgabe zu, durch mancherlei Vorübungen Auge, Ohr, Mund und Hand des Kindes zur Auffassung des Unterrichts geeignet, das Kind überhaupt erst lernfähig zu machen.

Grundsätze und Beispiele für die Bildbesprechung. Über dieses Thema sprach im Päd. Verein zu Chemnitz Lehrer D. Hahner unter Vorführung von Künstlersteinzeichnungen. Der Vortragende beantwortete die Frage: Ist es nötig und ratsam, in der Schule Bilder zu besprechen? mit ja. Die Künstler verharren bekanntlich auf dem in Dresden eingenommenen Standpunkte: Das Kunstwerk wirke ohne weiteres für sich, seine instinktiv stille Wirkung werde durch die Besprechung gestört. Die wenigsten Lehrer seien geeignet, Kunstunterricht im rechten Sinne zu erteilen. Rasmatische Pädagogen weisen aber mit Recht darauf hin, daß die Bildbesprechung für die Kinder unerlässlich sei. Die stille Wirkung ist zwar nicht zu unterschätzen; aber die Sprache des Kunstwerkes will nicht nur gehört, sondern auch verstanden werden: Ohne Kunstverständnis kein Kunstgenuß. Wenn auch die Kunsterziehung nicht jedermanns, auch nicht jedes Lehrers Sache ist, so liegt doch keine zwingende Notwendigkeit vor, den Kunstunterricht ausschließlich Künstlern zuzuwenden; ja dies bedeutet einen Mißgriff, da jede Erziehung pädagogischer Natur ist. Die Ansichten gehen noch mehr über den Inhalt und die Form auseinander. Die Bildbesprechung hat am besten ihren Zweck erreicht, wenn sie den Beschauer zum ideellen Nachschaffen anregt. Am leichtesten gelangt zu falscher Deutung, wer zuerst nach der Stimmung fragt, dem Künstler kommt es zunächst darauf an, irgend eine Person, Handlung, Landschaft in ihren charakteristischen Zügen nach Form, Farbe, Beleuchtung und Aufbau zu zeigen. Man bleibt meist zu sehr im Stofflichen stecken und übersieht, die Einzelzüge des Kunstwerks jeder Idee herauszuheben. Wir müssen den Kindern die Absicht des Künstlers, die von ihm angewandten Mittel und vor allem den Zusammenhang zwischen beiden darlegen, und das muß in einer dem Kunstwerk angemessenen Form geschehen. Der Vortragende besprach sechs im Saale aushängende, von der Firma Gustav Gerstenberger in liebenswürdigster Weise zur Verfügung gestellte Künstlersteinzeichnungen. Die Versammlung nahm folgende Leitsätze an: 1. Die Bildbesprechung hat die Aufgabe, den Kunstgenuß zu fördern. 2. Zu diesem Zwecke folgt sie dem Schaffen des Künstlers, indem sie dessen Absicht und Mittel aufsucht, durch die er sie darstellt und den Zusammenhang zwischen beiden nachweist. 3. Auch in der Volksschule sind Bildbesprechungen nötig und durchführbar. Doch muß es dem Lehrer überlassen bleiben, gemäß der Eigenart des Gegenstandes, dem Standpunkte der Schüler und seiner eigenen Veranlagung die rechte Auswahl und Anordnung des Stoffes zu treffen und die rechte Lehrform zu wählen.

Über Versuche gemeinsamer Erziehung von Knaben und Mädchen wird der Köln. Ztg. aus Karlsruhe geschrieben: „Schon vor mehreren Jahren ist in unserem Lande der Besuch von Knabenmittelschulen auch dem weiblichen Geschlecht eröffnet worden, und es ist in hohem Maße interessant, wie in zunehmendem Maße von dem Entgegenkommen der Unterrichtsverwaltung Gebrauch gemacht wird. Wie eine vom Oberschulrat veröffentlichte Statistik nachweist, haben im letzten Schuljahr an dem Unterricht in Gymnasien 52, in Realschulen 35, in Oberrealschulen 19, in den Realschulanstalten mit weniger als neun Klassen insgesamt 694 Mädchen teilgenommen. Nach den von den Anstaltsleitern gemachten Wahrnehmungen können die Erfahrungen, die bis jetzt vorliegen, als durchweg gut bezeichnet werden, und zwar gilt dies sowohl für die unteren wie für die oberen Klassen. Übereinstimmend wird die Fähigkeit der Mädchen, den Anforderungen des Unterrichts zu folgen, bestätigt, in vielen Fällen wird sogar der größere Fleiß und das regere Interesse der Mädchen an den einzelnen Unterrichtsgegenständen hervorgehoben, und es wird ihrer Anwesenheit vielfach ein fördernder Einfluß auf die Knaben zugeschrieben. An einzelnen Anstalten übertreffen sogar die Leistungen der Mädchen die der Knaben. Nicht minder wird ein solch günstiger Einfluß von fast allen Vorständen in bezug auf das Betragen der Schüler hervorgehoben, indem betont wird, daß die größere Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Gewissenhaftigkeit und Aufmerksamkeit der Mädchen sowie ihre natürliche Zartheit verfeinernd auf das Betragen und Auftreten der Knaben wirke. Auch in bezug auf die Disziplin haben sich bis jetzt Schwierigkeiten nicht ergeben, wie auch irgend welche Gefahren für die Sittlichkeit aus dem Zusammensein von Knaben und Mädchen nirgends wahrgenommen wurden.“

### III. Büchertisch.

#### 1. Besprechungen.

**Deutsche Sprachbriefe.** Verfaßt von Prof. Dr. D. Sanders, revidiert und bearbeitet von Dr. Julius Dumde. 18. Aufl. 20 Briefe mit den Gratisbeilagen: „Schema der vollständigen Konjugation, Wörterbuch der Zeitwörter mit starker oder unregelmäßiger Abwandlung in der heutigen deutschen Schriftsprache“ und „Geschichte der deutschen Sprache und Literatur bis zur Gegenwart“. Das ganze Werk in Mappe und Karton umfaßt ca. 700 Seiten in gr. 8°. Preis 20 M. Langenscheidt'sche Verlagsbuchhandlung, Berlin-Schöneberg.

Eigentlich ist es überflüssig, dem Werke eine Empfehlung mit auf den Weg zu geben. Der Name des Verfassers, der in Gelehrtenkreisen noch heute mit größter Hochachtung genannt wird, der eine der ersten Autoritäten im Bereiche deutschen Sprachwissens ist, gibt die Bürgschaft, daß es ein Werk von bleibendem Werte ist. Es erscheint soeben in 18. Auflage, ein Beweis dafür, daß es dem praktischen Leben nicht fern steht, nicht nur für den Gebildeten, sondern auch für den mit einfacher Volksschulbildung ins Leben Tretenden ein wirklicher Lehrer und Führer war und ist. Keine gelehrte Bildung wird vorausgesetzt, nur Fertigkeit im Lesen deutscher Druckschrift. Wer immer den redlichen, ernststen Willen hat, sich in der deutschen Sprache weiter fortzubilden, wird diese Sprachbriefe erfolgreich benutzen können, denn die Darstellung ist einfach, klar und allgemein verständlich. Überall ist der Verfasser dem pädagogischen Grundsatz treu geblieben: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schwierigeren. An der Hand leicht verständlicher Beispiele sind die im anerkannten Sprachgebrauch sich kundgebenden Gesetze dargelegt. Wer sich der Leitung dieses Buches anvertraut und mit ernstem Willen, regem Eifer und stetigem Fleiße darnach strebt, die Darstellung bis ins Einzelne zu verstehen und zu begreifen, der wird sicherlich dazu gelangen, seine Muttersprache richtig und sicher zu gebrauchen, wie man es von allen wahrhaft Gebildeten fordern muß. Eine weitere Folge gewissenhaften Studiums der Sprachbriefe wird eine erhöhte Fertigkeit im Denken sein, was auch dazu beitragen wird, in der Welt vorwärts zu kommen. Infolge der eingeführten Einheitlichkeit der Rechtschreibung wurde eine völlige Umarbeitung der Sprachbriefe erforderlich, die von dem rühmlichst bekannten Dr. Jul. Dumde vorgenommen wurde. Neu hinzugekommen sind Abhandlungen über Versfuß, Reim und Strophe, über Epos, Lyrik und Drama. Das Werk ist nach jeder Richtung hin zu empfehlen, und die einmalige Ausgabe von 20 Mark wird, rein kaufmännisch betrachtet, sich hundertfach verzinsen. Bander.

**Meyers Großes Konversations-Lexikon.** Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neu bearbeitete und vermehrte Auflage. Mehr als 148 000 Artikel und Verweisungen auf über 18 240 Seiten Text mit mehr als 11 000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf über 1400 Illustrations tafeln (darunter etwa 190 Farbendrucktafeln und 300 selbstständigen Kartenbeilagen) sowie 130 Textbeilagen. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.) Band 12.

Jean Pauls Satz „Über Pädagogik schreiben, heißt über alles schreiben“, ist noch immer unwidersprochen und wird es bleiben. Umgekehrt darf ein Werk, das wie Meyers Großes Konversations-Lexikon tatsächlich über alles schreibt, beanspruchen, ein hervorragendes pädagogisches Werk genannt zu werden. Daß es wirklich über alle Gebiete ausgiebig und mit gleicher Sorgfalt unterrichtet, beweist aufs neue sein soeben erschienener zwölfter Band, abermals ein Muster redaktioneller Umsicht, grandioser Bewältigung ungeheurer Stoffmassen und technischer Vollendung. Gleich im eigentlich pädagogischen Bereiche geben die Artikel, die sich um das Stichwort „Lehrer“ scharen (Lehrform, Lehrervereine, Lehrmittel, Lehrplan usw.), Gelegenheit, die Geschlossenheit bei aller Vielseitigkeit zu beobachten, die das berühmte Nachschlagewerk auszeichnet. Auf benachbartem philosophischen Gebiete fesseln vor allem die trefflich abgerundeten Artikel



über „Leibniz“, „John Locke“ und das weite Feld der „Logik“, den Theologen aber wird neben der ausführlichen Würdigung „Luthers“ vor allem die Tatsache anziehen, daß sich das Lexikon durch die Aufnahme eines längeren, natürlich streng objektiv gehaltenen Artikels über die „Vos-von-Nom-Bewegung“ ganz auf der Höhe aktueller Interessen zeigt. Als ein Vorzug muß erwähnt werden, daß sich das Lexikon nicht nur den Einzelartikeln mit Sorgfalt widmet, sondern sich auch auf die allgemeinen Fragen der verschiedenen Wissenschaften einläßt: man lese die Artikel „Landschaft“ auf geographischem, „Leben“ und „Nacht“ auf naturwissenschaftlichem Gebiete.

„Oyrit“ ist das erste, „Mitterwurzer“ das letzte Wort im 13. Bande des „Großen Meyer“, der seiner Vollendung wieder ein Stück näher gerückt ist. Es ist, als hätte der Zufall, der den Band mit literarischen und künstlerischen Themen beginnen und schließen läßt, andeuten wollen, daß gerade in diesem Teil des Lexikons eine ganz besonders reiche Ausbeute auf jenen Gebieten enthalten sei. In der Tat finden wir unter vielem andern die großen Aufsätze „Oyrit“, „Märchen“, „Memoiren“, „Merit“, die in der anziehendsten Form und mit größter Gründlichkeit diese Gegenstände behandeln. Daneben begegnen wir einer Zahl von Dichterbiographien, aus denen wir nur „Maeterlinck“ und „Maupassant“ herausgreifen. Die bildende Kunst erfährt eingehende Behandlung in dem Artikel „Malerei“, von dem angesichts der Berliner Jahrhundertausstellung namentlich der ausführlich gehaltene letzte Abschnitt interessieren wird. Die Medaillenkunst, die ja seit einem Jahrzehnt in neuer Blüte steht, wird durch sechs bis auf die Gegenwart ergänzte Tafeln würdig zur Geltung gebracht. Von den beiden großen Toten des vorigen Jahres, Menzel und Meunier, sind natürlich treffliche Lebensbeschreibungen zu finden. Aus dem Reiche der Russik seien erwähnt die Abschnitte „Männergesangsvereine“, „Mendelssohn-Bartholdy“ und „Minnesinger“. Doch die andern Gebiete menschlichen Wissens kommen neben alledem nicht zu kurz.

Dr. Michael Geißbeck, **Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie**. 25. Aufl. Preis M. 1,40, geb. M. 1,80. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsbuchhandlung.

Ein altbewährter Führer auf diesem Gebiete. Klar und durchsichtig geschrieben. Den neuen Lehrplänen von 1901 entsprechend ist ein Abriss der Erdgeschichte beigelegt. Für Mittelschulen und die Lehrerseminare geeignet. Vielleicht entschließt sich der Herr Verfasser dazu, bei einer neuen Auflage das Wichtigste aus der Handelsgeographie hinzuzufügen. Die Brauchbarkeit des Werkes würde dadurch nur noch erhöht. Wohl zu beachten ist aber, daß das Büchlein als Leitfaden dienen will. Als solcher wird es auch ferner seinen Weg machen. Glückauf zur neuen Ausfahrt.

Dem gleichen Zwecke, Einführung in die mathematische Geographie, dient: Mag Wittrich, **Methodisches Handbuch für den Unterricht in der mathematischen Geographie in der Volksschule**. Preis ungeb.

M. 2.—. Halle a. S., Pädagogischer Verlag von H. Schroedel.

Wie der Titel schon angibt, ist das Werk für die Hand des Lehrers der Volksschule bestimmt. Es gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. In letzterem behandelt der Verfasser die scheinbaren Bewegungen, die wirklichen Bewegungen der Himmelskörper, die Bewegung der Erde, des Mondes, das Sonnensystem, den Kalender. Zahlreiche Figuren unterstützen die Anschauung. Die Behandlung ist elementar, doch dürfte der Stoff nur mit Auswahl gebraucht werden. Wittrich tritt mit diesem Werke für den so arg vernachlässigten Unterrichtszweig der mathematischen Geographie ein. Schon weil dieselbe ein Teil der Heimatkunde ist, gehört sie in die Volksschule. Nicht nur der heimatische Boden, sondern auch der Himmel, der sich über uns wölbt, ist ein Stück Heimatkunde. Wittrich weist sodann noch nach, daß auch das Gefühl, ja dieses noch mehr als der Geist, hohe Befriedigung durch das Studium der mathematischen Geographie empfindet. Das Buch trägt die Devise: „Aus der Praxis, für die Praxis“. Mit der Verwertung der Heimat im erziehenden Unterricht beschäftigt sich Hemprich in seiner Schrift:



**Beiträge zur Verwertung der Heimat im Unterricht der Erziehungsschule.** Von Karl Hemprich. Preis M. 1,—. Langensalza, Beyer & Söhne.

Die Schrift ist als methodisches Begleitwort zu einem heimatlichen Besuche des Verfassers gedacht. Es wird in derselben an Beispielen aus dem Unstrut-tale gezeigt, in welcher Weise Sagen und Geschichten der Heimat in den Dienst des erziehenden Unterrichts gestellt werden können. Zahlreiche Aufgaben für den Sprach- und Rechenunterricht sind eingestreut. Durch die angewandte Methodik reicht das Interesse für das Werkchen über die lokalen Grenzen der heimatlichen Fluren hinaus. Es sei deshalb empfohlen. Der Leser wird manche Anregung finden.

Von hier aus zu unsern Kolonien ist ein weiter Schritt. Zu ihnen führt uns:

G. Wende, **Deutschlands Kolonien in zwölf Bildern.** Preis 30 Pf. Hannover, C. Meyer (Gustav Prior).

Einfach und klar in der Gliederung, bieten die Bilder alles Wissenswerte über unsere Kolonien. Praktisch und brauchbar. Möge sein Inhalt auch unter das Volk dringen.

Von fachgeographischem Interesse ist:

Dr. Richard Seyfert, **Die Landschaftsschilderung.** Ein fachwissen-schaftliches und psychogenetisches Problem. Preis M. 1,60, geb. M. 2,—. Leipzig, Verlag von C. Wunderlich.

Das Werkchen will Anregung geben zu einer zusammenfassenden, geo-graphisch-wissenschaftlichen Landschaftsschilderung unseres Vaterlandes. Indem der Verfasser im allgemeinen Teil Wesen, Entwicklung und das Malerische und Dichterische der Landschaftsschilderung erläutert, uns noch die Gesetze dargelegt, welche alle Entwicklung als fortschreitende Vergeistigung zeigen, führt er das alles im besondern Teil durch an der Hand geographischer Schriften des 16., 17., 18. u. 19. Jahrhunderts, welche sich speziell auf Sachsen beziehen.

Ggr.

**Naturgeschichtliche Lehrausflüge.** Von E. Scheller. 250. Heft des Pädag. Magazins. Langensalza, Beyer & Söhne.

Die Schrift, die Neuauflage eines Aufsatzes in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, geht nicht erst lange auf den Wert solcher Exkursionen ein, sondern zeigt an ihrem Teile ihre praktische Verwertung für die Charakter-bildung. Eine Fülle naturkundlicher und erzieherischer Winke steckt in den 62 Seiten.

Ggr.

## 2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Langensalza, Verlag von Hermann Beyer und Söhne. **Emil Adolf Hofmähler als Pädagog.** Von Dr. Gust. Schneider. Preis 90 Pf.

Derselbe. **Die Universitäten der Vereinigten Staaten von Nord-amerika.** Von C. Cornelius. Preis 60 Pf.

Derselbe. **Motetten und geistliche Lieder.** Von Ernst Rabich. Preis M. 1,—.

Derselbe. **Ausgeführte Aufsätze.** Von W. Rothenpiele und W. Köhler, Redtoren. Preis M. 4,— gebunden M. 5,—.

Derselbe. **Schleiermachers Religionsphilosophie.** Von Chr. A. Thilo. Preis M. 2,—.

Derselbe. **Der Geschichtsquellenwert des Alten Testaments.** Von Professor Eduard König. Preis M. 1,20.

Derselbe. **Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes.** Von Paul Steude. Preis 30 Pf.

Derselbe. **Schiller und seine Kunst.** Von Dr. Bruno Bauch. Preis 20 Pf.

Derselbe. **Offenbarung und heilige Schrift.** Von Professor Friedrich Sieffert. Preis M. 1,50.

Langensalza, Verlag von Hermann Beyer und Söhne. **Präparationen zur Behandlung von 20 Fabeln von Hey auf der Unterstufe.** Von A. Kirst. 5. Aufl. Preis M. 1,—.

Derselbe. **Moderner Zeichenunterricht.** Von F. Lehmann in Elberfeld. Preis 30 Pf.

Derselbe. **Die Pflege der Individualität in der Schule.** Von Schuldirektor L. Mittenzwey. Zweite Auflage. Preis 75 Pf.

Derselbe. **Einführung in die Praxis der kaufmännischen Korrespondenz.** Von Hasse und Bretwisch. 1. Teil: Der Kaufmann im Detailgeschäft. Preis M. 2,—.

Leipzig, Verlag von B. G. Teubner. H. Müller und Regierungsrat J. Plath. **Sammlung von arithmetischen Aufgaben zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung und auf das Abiturientenexamen am Realgymnasium.** Preis M. 4,—.

Derselbe. H. Müller und Regierungsrat J. Plath. **Lehrbuch der Mathematik zu gleichen Zwecken.**

Konstanz, Verlag von Karl Hirsch. Fabianke, **Geschichte der Sünde.** Preis M. 2,—.

Derselbe. Voemel, **folge mir nach.** Billige Ausgabe. M. 1,20. 10 Exemplare M. 10,—.

Derselbe. Johann Bunyan, **Pilgerreise.** (Konstanzer Ausgabe.) Ausgabe A, auf gutem Papier gedruckt mit 40 in den Text gedruckten Abbildungen in Halbleinwandband mit Reliefprägung. Preis nur M. 1,50. Ausgabe B, auf gutem Papier gedruckt mit 40 in den Text gedruckten Abbildungen in ff. farbigem Glanzleinwandband mit Goldtitel. Preis nur M. 2,—. Ausgabe C, Prachtausgabe, auf holzfreiem Papier gedruckt mit 40 in den Text verstreuten Abbildungen und 24 Kunstdruckbeilagen in vorzüglichem Zweifarben- druck ausgeführt auf feinem Kunstdruckpapier gedruckt, in ff. Farbendruck-Lein- wanddecke mit Goldtitel. Preis nur M. 3,—. Ausgabe D, Prachtausgabe, auf holzfreiem Papier gedruckt mit 40 in den Text verstreuten Abbildungen und 24 Kunstdruckbeilagen in vorzüglichem Zweifarben- druck ausgeführt auf feinem Kunstdruckpapier gedruckt, in ff. Farbendruck-Leinwanddecke mit Goldtitel und Goldschnitt. Preis nur M. 3,50.

Derselbe. „**Mit Gott**“ Evangelisches Gebetbuch, enthaltend Morgen- und Abendgebete von Luther, Arndt, Schmoll, Franke usw. a) in Halbleinwand gebunden M. 1,—. b) in Glanzleinwand gebunden mit Deckelprägung, Rückseite reich vergoldet M. 1,50. c) in Glanzleinwand gebunden mit Goldschnitt M. 1,80. d) in Buchfassa gebunden mit Goldschnitt M. 2,50.

## IV. Briefkasten.

**Oberlehrer Brücker in Frankfurt a. Oder.** Ihre werthe Arbeit wird veröffentlicht.

**Neumühl, F. M.** Für Ihre freundliche Anerkennung der Zeitschrift sage ich Ihnen meinen herzlichsten Dank. Der Dürr'schen Buchhandlung habe ich Ihr Anliegen mitgeteilt. Freundlichen Gegengruß.

**J. Sch. R.** Ich schreibe Ihnen.

**Nordstraße-Remscheid, S.** Arbeitsteilung im Tierleben sehr zeitgemäß.

**M. G. H.** Angenommen.

**Haine-Saint-Paul.** Bei der Fülle der vorliegenden Arbeiten gegenwärtig noch nicht möglich. Besten Gegengruß.

**R.** Die Schulkunde von Rektor Hohmann in Berlin (Hirtz Verlag in Breslau und Berlin), wird Ihnen für Ihre Zwecke gute Dienste leisten.

Ich bitte den Herrn Verfasser von: „**Etwas über den heimatkundlichen Unterricht, mit besonderer Berücksichtigung der Frage: Wie führe ich die Kinder der Mittelstufe durch den heimatkundlichen Unterricht in das Kartenverständnis ein?**“ sich melden zu wollen.

Falke.

## Für die Schule.

---

**Welche Bedeutung hat die Persönlichkeit des Lehrers für die Art und den Erfolg des Unterrichts, und welche Schranken sind ihrer freien Betätigung gezogen?**

Vortrag, auf einer Kreislehrerkonferenz gehalten von Brinker, früherer Rektor in Strausberg, jetzt Oberlehrer in Frankfurt a/D.

Vor Jahren erschien zu einer Zeit, da man anfang, in der Aufstellung neuer Lehrpläne für alle Schulen das Heil zu erblicken, in der Weserzeitung das Urteil eines Nichtfachmannes über den Wert der Lehrerpersönlichkeit. Dieses Urteil lautet verkürzt:

„Die eigentliche Schwierigkeit der Einführung der Jugend in die wahre Bildung liegt nicht im Lehrplan, der ja durch Verfügungen festgestellt werden kann, sondern in einem Lehrpersonal, das kein Minister besser machen kann, als es ist, das er nehmen muß, wie es sich darbietet, das er wohl in gewisse Normen und Prinzipien einengen kann, dem er aber nicht den lebendigen Geist, den es nicht selbst mitbringt, einzublasen vermag. Der Lehrstoff und die Lehrmethode sind ja nicht gleichgültig, aber sie sind in der Tat gleichgültig neben der Frage: Wer und was und wie ist der Lehrer? In keinem Beruf kommt es so sehr auf die Persönlichkeit an, wie in diesem. Die bestorganisierte Schule wird mit mittelmäßigen Lehrern wenig Bildung hervorbringen. Ein ausgezeichnete, ein geborener Lehrer wird trotz aller Mängel der Organisation reiche Früchte erzielen.“

Der Laie hat, denke ich, mit diesen Worten das Richtige getroffen, und viele pädagogische Zeitschriften haben sie damals ihren Lesern mitgeteilt.

Weshalb hat denn die Persönlichkeit des Lehrers diese alles andere weit überragende Wichtigkeit?

Blicken wir auf andere Berufe!

„Die Maschine in der Fabrik will bedient sein von Menschenhand. Wem sie angehört, ist gleichgültig. Durch welche Hände die Ware gegangen ist, die ich kaufe, ist nicht von Belang. Aber selbst der Handwerker gestaltet je nach seiner Persönlichkeit mit mehr oder weniger Geschick

und Geschmack allerlei Stoffe. Und der Künstler, vermag er nicht je nach der Eigenart seines Wesens toten Massen, Farben und Tönen warmes Leben einzuhauchen?" Wieviel mehr muß bei der Einwirkung des Geistes auf Geister, des Herzens auf Herzen, des Lehrers auf Kinder von der Art der Persönlichkeit abhängen! Sie ist in der That von der allergrößten Bedeutung für die Art und somit auch für die Erfolgsfolge des Unterrichts.

Was für Erfolge erstrebt nun die Unterrichtstätigkeit des Lehrers? In unserer Zeit ist man zu der Überzeugung gekommen, daß nur der erziehende Unterricht Wert hat. Unterricht ist mittelbare Erziehung, und sein Ziel somit das der gesamten Erziehungstätigkeit. In der Bestimmung dieses Zieles sind wir Männer der evangelischen Volksschule einig. Es ist der christlich-sittliche Charakter.

Haben wir das beim Zögling erreicht, dann haben wir ihn auf die Höhen wahrer Bildung geführt, haben das Ideal des Menschentums in ihm verwirklicht, haben ihn für seinen irdischen Beruf brauchbar gemacht und „vollkommen, zu jedem guten Werk geschikt“. Wenn man früher nur die Maßregeln der Zucht, nicht aber oder doch nur in geringem Maße die Tätigkeit des Unterrichtens in Beziehung zu diesem Ziele setzte, so mußte bei einer solchen Auffassung naturgemäß die Persönlichkeit des Lehrers in ihrer Bedeutung für den Unterricht zurücktreten. Sie kam dann höchstens für den Religionsunterricht in Frage.

Nach unserer heutigen Auffassung aber soll der Lehrer in jeder Stunde durch den Unterricht dem Schüler nicht nur Kenntnisse mitteilen, sondern sie so mitteilen, daß er ihn dadurch zugleich dem Ziel der Erziehung zuführt.

Nach **Herbart** schafft der Unterricht geordnete Vorstellungsreihen und erregt das Gemüt; Gefühle bilden sich und erlangen den Inhalt der Vorstellungen. Aber auch der Wille wird dadurch gebildet. Er wächst nämlich aus dem Gedankenkreis hervor. Deshalb hat der Unterricht den Gedankenkreis so zu formen, daß aus ihm das rechte Wollen hervorgeht. Dann erzieht er.

Gefordert wird also damit die richtige Bearbeitung des Gedankenkreises des Zöglings. Diese aber lehrt die Natur, und zwar die Natur der menschlichen Seele. Die moderne Pädagogik hat deshalb, auf die Psychologie gestützt, den Weg ziemlich genau vorgezeichnet, den wir gehen müssen, um beim Zögling das rechte Wollen zu erreichen. Mit dem größten Scharfsinn ist die Methodik entwickelt und der Neuling, der mit ihren Regeln wohl ausgerüstet sich an die Arbeit macht, könnte wohl meinen, es müsse ihm auf jeden Fall gelingen.

Vor ihm, dem Jünger der Psychologie, ausgebreitet liegt da die kindliche Seele, und nun hat er — so wähnt er — nur den rechten Griff zu tun, und seine kundigen Hände formen die Gestalt, die ihm als das Ideal seines künstlerischen Schaffens vorschwebt.

Ich nehme an, du bist eingeführt in die Pädagogik Herbarts und derer um ihn und nach ihm. Dein Lehrplan schlägt dir die zu behandelnden Stoffe vor. Dein Bestreben ist nun, dem Innern deiner



Böglinge ein einheitliches Gepräge zu geben; und alles Wissen, alles Können, welches dein Unterricht vermittelt, soll im letzten Grunde der religiös-sittlichen Charakterbildung dienen. Du weißt, daß das Wissen in die Sphäre des Gemüths eindringen muß als ein Empfundenes und als ein Belebendes, so daß ein echtes, unmittelbares und vielseitiges Interesse entsteht. Dabei willst du, daß die Vorstellung des Guten im Innern der Böglinge die Herrschaft erhalte, daß sie aus dem sonstigen Bewußtseinsinhalte hervorrage. So wird dein Unterricht die Einheit des Bewußtseins als Grundlage für das Werden der charaktervollen Persönlichkeit gewährleisten. Die aus der Kinderseele, soweit sie bekannt ist, abgeleiteten methodischen Kunstregeln sind dir geläufig. Zur Bildung von klaren, deutlichen Anschauungen und Begriffen willst du schrittweise, stufenweise fortschreiten von der Vorbereitung zur Darbietung und Verknüpfung und Zusammenfassung, und den ganzen Prozeß beschließt du mit der Anwendung. Und nun beginnst du deine Arbeit mit richtigem Mut. Aber siehe da, bald wirst du's mit Schrecken gewahr, daß es nicht so geht, wie du gehofft und gedacht hast. Trotz peinlichster Beobachtung aller Gesetze und Regeln bist du nicht von deiner Arbeit befriedigt. Das Pensum hast du ihnen eingepaukt, ob du aber dem Ziel der Charakterbildung dich um einen Schritt genähert hast, ist dir sehr fraglich. Durch das Interesse hindurch sollst du sie zum Willen führen. Hast du ihr Interesse erregt? Du mußt die Frage dir verneinen. Woran liegt es? Du besprichst dich mit einem älteren Kollegen, von dem du viel hältst. Du hast Gelegenheit, seinem Unterricht beizuwohnen. Bald schüttelst du dein Haupt. Nach der ersten Viertelstunde wärst du imstande, ihm ein ganzes Register von Fehlern vorzuhalten. Und doch, sein Unterricht fesselt dich, dich und die Kinder. Das siehst du an dem regen Eifer, an ihren Blicken, die lebensprühend am Lehrer hängen, an ihren vielfach sprachlich sehr unkorrekten, aber doch von lebendiger Teilnahme zeugenden Antworten. Du fühlst: hier herrscht das, was du bei aller Anstrengung nicht erreicht hast, lebendiges Interesse. Und nun läßt du deinen Blick ruhen auf dem Mann da vor den Kindern. Eigentlich eine wenig anmutende, unansehnliche Erscheinung; aber aus seinem Auge strahlt geduldige Liebe, und seine Worte hauchen warmes Leben aus auf die kleine Gemeinde, und seiner überlegenen Persönlichkeit beugen sich auch die trotzigsten Knaben. Denselben Eindruck empfängst du bei wiederholten Besuchen, und du verläßt die Schulstube mit dem Gefühl: „Hier ist ein echter Lehrer!“

Jetzt wird dir klar, daß das Wort Pestalozzi's einem gewaltigen Irrtum entsprings: Die Methode ist alles!

Ja, wäre die Methode alles, dann wäre die Lehrerpersönlichkeit gar nichts. Kann man aber die Lehrerpersönlichkeit in der Schule nicht mehr entdecken wegen aller der Vorschriften und Regeln, die auf ihm lasten, dann erstarrt die Schule; denn das belebende Element sind nicht Regeln und Gesetze; Leben schafft allein die lebensvolle Persönlichkeit.

Erich Haupt sagt in seinen Aufgaben der religiösen Erziehung

des Volkes: „Man kann einem Lehrer die Summe äußerer Verpflichtungen, welche sein Beruf mit sich bringt, bis ins einzelste mitteilen, kann ihm auch eine gewisse Methode des Unterrichtens andressieren. Was aber für einen guten Lehrer das Entscheidendste ist, die lebendige Persönlichkeit, welche eben in ihrer Eigenart die Macht ihres Wirkens hat, das wird man auf diese Weise nicht ausbilden. Im Gegenteil können Schablone und Dressur für die Wirkung der Individualität geradezu verhängnisvoll werden.“ — —

Der Grundsatz der individuellen Freiheit muß also auch auf den Unterrichtsbetrieb angewandt werden. — Kein einziger Mensch ist dem andern an Körper so auch an Seele völlig gleich. Ein jeder besitzt ein ihm eigentümliches Gepräge, eine Individualität, die wir als von Gott gewollt anerkennen müssen. Auf dem Grunde dieser jedem angeborenen Ureigentümlichkeit seines Wesens soll nun, das ist des Menschen Aufgabe, eine charaktervolle Persönlichkeit sich bilden. Es ist also der Charakter die sittlich vermittelte Individualität.

Während im griechischen und römischen Altertum das Recht des Einzelwesens unterging im Strom des Staatslebens, hat das Christentum dem einzelnen Individuum das Recht zugestanden, ja die Aufgabe gestellt, eigentümlich, Selbstzweck zu sein.

Von einer vollen Entfaltung und Entwicklung des religiös-sittlichen Charakters kann also nur die Rede sein, wo diese natürliche Grundlage der angeborenen Ureigentümlichkeit respektiert wird. Und es kann auch der Lehrer erst dann seine Aufgabe ganz erfüllen, sich ganz ausleben und auswirken, wenn er auch im Unterricht zurückgehen darf auf die eigene, von Gott gegebene Grundrichtung seines Geistes, wenn er eine Persönlichkeit sein darf, die sich von anderen unterscheidet. Es muß deshalb im Interesse der Zöglinge, die Anspruch auf die volle Kraft des Lehrers haben, gefordert werden, daß alles Uniformieren und Ribellieren bezüglich der Art des Unterrichtens ausgeschlossen ist, damit der freie Geist nicht in Fesseln geschlagen wird und die charaktervolle Persönlichkeit des Lehrers nicht der stereotypen Gestalt des Drillmeisters zu weichen braucht.

Wenn aber so die Persönlichkeit des Lehrers ihre eigentümlichen Gaben und Kräfte frei im Unterricht entwickeln und entfesseln darf und soll, dann ist die Frage von der allergrößten Bedeutung: „**Wer oder was oder wie ist der Lehrer?**“

Der Lehrer soll v. a. ein religiös-sittlicher Charakter sein, wissenschaftlich ausgedrückt: ein solcher, dessen festes Gepräge die Unterordnung des gesamten Wollens und Handelns unter die obersten durch die Beziehung auf das höchste Wesen gewonnenen praktischen Grundsätze ist.

Der wesentlichste Zug, der aus diesem Idealbilde hervortritt, ist die Beziehung des gesamten Handelns auf das höchste Wesen. Mit andern schlichten, einfachen Worten ausgedrückt heißt das: Der Lehrer muß zuerst ein frommer Christ sein.

Wohlgemerkt: ein frommer Christ im einfachsten Sinne des Wortes, nicht etwa eine allgemein ethisch bewegte Persönlichkeit. Denn „ethische“

Begungen und „Bewegungen“ sichern keinen festen Halt im wirklichen Leben.

Ist es uns nun Ernst damit, daß wir auch die Kleinen zu Christus hinführen wollen, dann müssen wir Jüngersinn haben und Jüngerzeugnis ablegen können. Dann müssen wir selbst an uns den Reichtum göttlicher Liebe erfahren haben, die uns treibt, unsere Arbeit an der Jugend zu tun als Boten Christi.

Als die Seele des ganzen Unterrichtsorganismus wird der Religionsunterricht bezeichnet. Mit Recht: da können wir die wertvollsten Bausteine legen zu dem Kunstwerk des Charakters. Aber hier wie in keinem andern Fach gilt das Wort: Wer nicht hat, kann nicht geben.

Jean Paul sagt: „Vergiß nicht, daß das kleine Kind zu dir, als zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen hinausschaut, dem es weit hingeebener glaubt, als seinesgleichen.“ —

Es glaubt aber nicht deinen Worten, sondern deiner Person, die durchflungen ist von dem, was in deinem Innern lebt, und was sich kundtut in deiner Haltung und deinen Mienen und Gebärden, deinen Blicken und Worten und Handlungen.

Die allgemeinen Bestimmungen fordern für den biblischen Geschichtsunterricht die geist- und gemütbildende Weise der Entwicklung. Ein bestimmtes Rezept darüber, wie der Unterricht gehandhabt werden muß, um dieser Forderung zu genügen, gibt es natürlich nicht. Da heißt es: Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen! —

(Schluß folgt.)

## Ein abgekürztes Verfahren zur Ermittlung des Inhalts des ungleichseitigen Dreiecks aus den 3 Seiten.

Von Lehrer Hans Schramm, Nürnberg.

### A. Vorbereitendes.

#### I.

Die von der Spitze eines ungleichseitigen Dreiecks auf die Grundlinie gefällte Senkrechte zerlegt das ungleichseitige Dreieck in zwei rechtwinklige Dreiecke, in welchen die Teile der Grundlinie je eine Kathete und die Höhentransversale die gemeinschaftliche Kathete sind. Da diese Höhe unbekannt, der Inhalt eines jeden Dreiecks aber nur auf Grund der allgemeinen Dreiecksformel: „Inhalt ist gleich Grundlinie mal Höhe dividiert durch 2“ zu ermitteln ist, so muß auch die Entwicklung der Formel für den Inhalt des ungleichseitigen Dreiecks aus den 3 Seiten mit der Bestimmung der Höhe  $h$  einsetzen. Weil diese Höhe zwei rechtwinkligen Dreiecken gemeinsam ist, so können wir ihren Wert auf doppelte Weise nach dem pyth. Lehrsatz feststellen.

II.

$$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2.$$

$$(a - b)^2 = a^2 - 2ab + b^2.$$

$$(a + b) \cdot (a - b) = a^2 - b^2.$$

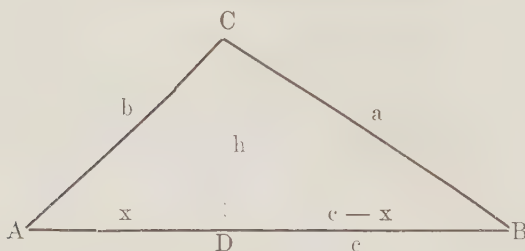
$$\frac{a + b + c}{2} = s;$$

$$\frac{a + b - c}{2} = s - \frac{2c}{2} = s - c;$$

$$\frac{a + c - b}{2} = s - b;$$

$$\frac{b + c - a}{2} = s - a.$$

B. Entwicklung der Formel.



Gegeben  $a, b, c$ ; zu suchen  $J$ .

Behufs Vergleichung mit unserer abgekürzten Lösung bringen wir zuvor das in den Lehrbüchern allgemein übliche Entwicklungsverfahren, dem wir einige Erläuterungen beifügen.

I.

Das in den Lehrbüchern übliche Lösungsverfahren.

$$1. h^2 = b^2 - x^2$$

$$2. h^2 = a^2 - (c - x)^2 \\ = a^2 - c^2 + 2cx - x^2.$$

Beide Werte zur Gleichung verbunden:

$$3. a^2 - c^2 + 2cx - x^2 = b^2 - x^2.$$

$$4. 2cx = b^2 + c^2 - a^2.$$

$$5. x = \frac{b^2 + c^2 - a^2}{2c}$$

Der Wert von  $x$  in Gleichung 1 substituiert:

$$6. h^2 = b^2 - \left( \frac{b^2 + c^2 - a^2}{2c} \right)^2.$$



Da nun  $h^2 = b^2 - x^2 = (b + x) \cdot (b - x)$  ist, so ergibt sich aus Gleichung 6:

$$7. h^2 = \left(b + \frac{b^2 + c^2 - a^2}{2c}\right) \cdot \left(b - \frac{b^2 + c^2 - a^2}{2c}\right)$$

$$8. h^2 = \frac{2bc + b^2 + c^2 - a^2}{2c} \cdot \frac{2bc - b^2 - c^2 + a^2}{2c}$$

Da  $b^2 + 2bc + c^2 = (b + c)^2$  und  $2bc - b^2 - c^2 = -(b - c)^2$  ist, so ist weiter:

$$9. h^2 = \frac{(b + c)^2 - a^2}{2c} \cdot \frac{a^2 - (b - c)^2}{2c}$$

Die Zähler zerlegt nach der Formel  $a^2 - b^2 = (a + b) \cdot (a - b)$ :

$$10. h^2 = \frac{[(b + c) + a] \cdot [(b + c) - a] \cdot [a + (b - c)] \cdot [a - (b - c)]}{4c^2}$$

$$11. 4c^2 h^2 = (b + c + a) \cdot (b + c - a) \cdot (a + b - c) \cdot (a - b + c)$$

$$12. 2ch = \sqrt{(a + b + c)(b + c - a)(a + c - b)(a + b - c)}$$

$$13. J = \frac{c \cdot h}{2} = \frac{1}{2} \sqrt{(a + b + c)(b + c - a)(a + c - b)(a + b - c)}$$

$$= \sqrt{\frac{a + b + c}{2} \cdot \frac{b + c - a}{2} \cdot \frac{a + c - b}{2} \cdot \frac{a + b - c}{2}}$$

$$= \sqrt{s \cdot (s - a) \cdot (s - b) \cdot (s - c)}. \quad (\text{Bergf. A. IV.})$$

## II.

Abgekürzte Lösung. (Originell.) (Hierzu Figur 1.)

a)

Aus dem nach dem pyth. Lehrsatz auf doppelte Weise fixierten Wert von  $h^2$  berechnen wir den Wert von  $2cx$ .

$$1. h^2 = b^2 - x^2.$$

$$2. h^2 = a^2 - (c - x)^2 \\ = a^2 - c^2 + 2cx - x^2.$$

$$3. a^2 - c^2 + 2cx - x^2 = b^2 - x^2$$

$$4. 2cx = b^2 + c^2 - a^2.$$

Der Wert von  $2cx$  addieren wir zu  $2bc$ .

$$2bc = 2bc \\ + 2cx = b^2 + c^2 - a^2$$

$$5. 2c(b + x) = (b + c)^2 - a^2.$$

Von  $2bc$  subtrahieren wir  $2cx$ .

$$2bc = 2bc \\ - 2cx = b^2 - c^2 + a^2$$

$$6. 2c(b - x) = a^2 - (b - c)^2.$$

Gleichung 5 wird mit Gleichung 6 multipliziert:

$$7. \quad 4c^2(b^2 - x^2) = [(b - c)^2 - a^2] \cdot [a^2 - (b - c)^2].$$

Für  $b^2 - x^2$  wird  $h^2$  aus Gleichung 1 substituiert, und die beiden Faktoren der rechten Seite werden zerlegt nach der Formel:

$$a^2 - b^2 = (a + b) \cdot (a - b):$$

$$8. \quad 4c^2h^2 = (b + c + a) \cdot (b + c - a) \cdot (a + b - c) \cdot (a - b + c).$$

1. der Quadratwurzel hieraus entspricht dem gesuchten Flächeninhalte:

$$9. \quad J = \frac{c \cdot h}{2} = \frac{1}{4} \sqrt{(a + b + c)(b + c - a)(a + c - b)(a + b - c)}.$$

Diese Ableitung der Formel dürfte im Vergleich mit der allgemein üblichen den Beweis erbracht haben, daß wir durch originelle Verwendung der Formel:  $a^2 - b^2 = (a + b)(a - b)$  das Verfahren wesentlich vereinfacht und abgekürzt haben.

Nun könnte aber mancher der geehrten Leser denken, warum wird denn gerade  $2cx$  fixiert und

$2bc$  zur Addition und Subtraktion verwendet,

oder er könnte bei permutierter Bezeichnung glauben, dieselben Werte wie in  $a$  verwenden zu müssen, und seine Rechnung würde eine falsche sein.

Da nun nach dem Gesetz der Permutation bei einer Konstellation von 3 Gliedern  $abc$  eine  $3 \cdot 2 \cdot 1 =$  eine 6 malige Permutation (die ursprüngliche mit eingeschlossen) möglich ist und jede der 6 Permutationen ihren spezifischen Reiz hat, so wollen wir noch eine Permutation ausführlich behandeln, die übrigen skizzieren und dann den allgemeinen Lösungsplan anfügen.

Man wird sich überzeugen, daß obige Werte nicht stereotyp sind, sondern sich vielmehr nach der jeweiligen Bezeichnung der Seiten zu richten haben.

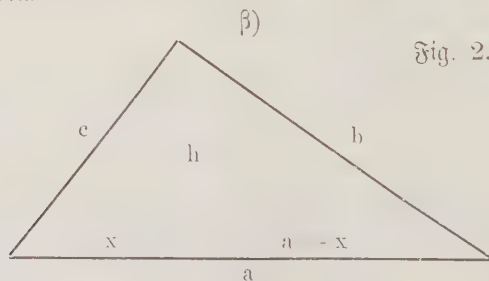


Fig. 2.

$$1. \quad h^2 = c^2 - x^2.$$

$$2. \quad h^2 = b^2 - (a - x)^2. \\ = b^2 - a^2 + 2ax - x^2.$$

$$3. \quad b^2 - a^2 + 2ax - x^2 = c^2 - x^2.$$

$$4. \quad 2ax = a^2 - b^2 + c^2.$$

Zu  $2ac$  wird  $2ax$  addiert und subtrahiert:

$$\begin{array}{r} 2ac = 2ac \\ + 2ax = a^2 - b^2 + c^2 \\ \hline 5. \quad 2a(c+x) = (a+c)^2 - b^2. \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2ac = 2ac \\ - 2ac = -a^2 + b^2 - c^2 \\ \hline 6. \quad 2a(c-x) = b^2 - (a-c)^2 \end{array}$$

Gleichung 5 wird mit Gleichung 6 multipliziert:

$$7. \quad 4a^2(c^2 - x^2) = [(a+c)^2 - b^2] \cdot [b^2 - (a-c)^2].$$

Für  $c^2 - x^2$  wird  $h^2$  aus Gleichung 1 substituiert und rechts zerlegt nach der Formel:  $a^2 - b^2 = (a+b)(a-b)$ :

$$8. \quad 4a^2h^2 = (a+c+b)(a+c-b)(b+a-c)(b-a+c).$$

$\frac{1}{4}$  der Quadratwurzel hieraus ist der gesuchte Flächeninhalt.

$$9. \quad J = \frac{a \cdot h}{2} = \frac{1}{4} \sqrt{(a+b+c)(a+b-c)(a+c-b)(b+c-a)}.$$

i)

Es sei  $b$  die Grundlinie,

$a$  die große,

$c$  die kleine Hypotenuse,

$x$  die kleine Kathete,

$h$  die Höhe.

$2bx$  wird fixiert und zu

$2bc$  addiert und davon subtrahiert.

Es ergibt sich das Produkt  $4b^2(c^2 - x^2)$ , was identisch ist mit  $4b^2h^2$ .

Zu dieser, wie zu jeder der folgenden Permutationen wolle sich der geehrte Leser die Figur selbst zeichnen.

δ)

Es sei  $b$  die Grundlinie

$c$  die große,

$a$  die kleine Hypotenuse,

$x$  die kleine Kathete,

$h$  die Höhe.

$2bx$  wird fixiert und zu

$2ab$  addiert und hiervon subtrahiert.

Es entsteht das Produkt  $4b^2(a^2 - x^2)$ , was identisch ist mit  $4b^2h^2$ .

In sämtlichen Permutationen ist die Höhe mit  $h$  bezeichnet.

ε)

Es sei  $a$  die Grundlinie,

$c$  die große,

$b$  die kleine Hypotenuse,

x die kleine Kathete.  
 $2ax$  wird fixiert und zu  
 $2ab$  addiert und davon subtrahiert.

Es entsteht das Produkt  $4a^2(b^2 - x^2)$ , was hier gleichbedeutend ist mit  $4a^2h^2$ .

2)

Es sei c die Grundlinie,  
 b die große,  
 a die kleine Hypotenuse,  
 x die kleine Kathete.  
 $2cx$  wird fixiert und zu  
 $2ac$  addiert und davon subtrahiert.

Wir erhalten das Produkt  $4c^2(a^2 - x^2)$ , was hier dem Werte  $4c^2h^2$  entspricht.

Aus der Vergleichung der 6 Permutationen ergibt sich der allgemeine Plan, auf den sich die abgekürzte Lösung stützt.

Wir wollen ihn wie folgt skizzieren:

Durch Multiplikation des doppelten Produkts aus der Grundlinie und der Summe der kleinen Hypotenuse und kleinen Kathete mit dem doppelten Produkte aus der Grundlinie und der Differenz der kleinen Hypotenuse und kleinen Kathete entsteht das 4fache Produkt aus dem Quadrate der Grundlinie und dem Quadrate der Höhe.  $\frac{1}{4}$  der Quadratwurzel hieraus entspricht dem Inhalte des ungleichseitigen Dreiecks.  
 „Quidquid praecipies, esto brevis.“ (Horaz.)

## Wie hat Preußen nach 1815 im Gegensatze zu Österreich deutschen Sinn gepflegt?

Von Kommiss. Seminarlehrer Arthur Schlieben, Sagan.

Als das stolze Geschlecht der Hohenstaufen, das mit dem Papste um die Weltherrschaft gerungen hatte, zu Boden geschmettert worden war, trat an Stelle der römisch-karolingischen Universalidee der Gedanke der nationalen Zusammenschlüsse. Wohl gab es noch römische Kaiser, aber die Macht, die ihr umfassender Titel ursprünglich besagte, besaßen sie nicht mehr. Das Deutsche Reich, an dessen Spitze die römischen Kaiser standen, ging immer mehr seiner Auflösung entgegen. Noch einmal hätte eine staatliche Einigung zur Zeit der Reformation herbeigeführt werden können. Doch Karl V. ließ diese Gelegenheit unbenutzt vorübergehen. Und als dann gar der unglücklichste aller Kriege, der dreißigjährige, das Deutsche Reich wirtschaftlich, geistig und sittlich ruinierte, da war es mit dem Kaisertume und der nationalen Gesinnung vorbei. Die deutsche Reichsverfassung war eine „Lüge“ geworden. Das Deutsche Reich



hatte seine Aufgaben als Reichs- und Rechtsbeschützer vergessen. Es befand sich in jeder Beziehung in einem beklagenswerten Zustande. War in dieser Not kein Retter zu finden? Wollte niemand helfen? Es war ein gütiges Geschick für Deutschland, daß gerade in jener trostlosen Zeit im Norden eine Macht heranwuchs, die wohl befähigt war, einen Neubau des Gesamtstaates auszuführen, jene Aufgabe zu übernehmen, zu deren Lösung sich Österreich durch seine nationalen, konfessionellen und wirtschaftlichen Gegensätze zu Deutschland als unfähig erwiesen hatte. Da aber Österreich seine deutsche Vormachtstellung ohne weiteres nicht aufgeben wollte, so begann jetzt zwischen Brandenburg-Preußen und Österreich der vielbeklagte deutsche Dualismus. Zunächst trat er zwar noch nicht so offen hervor, führte aber zur Zeit Friedrichs des Großen zu ernststen Zusammenstößen, unter denen die Grundfesten des Deutschen Reiches erbeben. Wenn auch Preußen in der ferneren Zeit durch die Gefühlspolitik Friedrich Wilhelms II. auf der eingeschlagenen Bahn um ein beträchtliches Stück zurückgeworfen wurde, so hat es doch am Anfange des 19. Jahrhunderts, in den Jahren des schweren Unglücks, da die süddeutschen Staaten zu Frankreich in ein Vasallenverhältnis traten, den Anstoß zum Erwachen des nationalen Lebens gegeben. Ist es nicht ein Höhepunkt der „Geschichte ohnegleichen“, als besonders preußische Waffen deutschen Boden von den Franzosen befreiten? Viele deutsche Männer waren, angetrieben durch die Begeisterung für ein einiges Deutsches Reich, welche deutsche Dichter mächtig schürten, zu den Waffen geeilt. Doch wie waren sie enttäuscht, als auf dem Wiener Kongreß statt des erhofften Bundesstaates ein loserer Staatenbund zustande kam! Für Preußen lag in der neuen, aber zerrissenen Gestalt seines Staates einerseits Nachteil und Gefahr, andererseits wurde durch sie der Weg zu größerem Heile gewiesen; denn Preußen mußte, wollte es erstarken, seinen Blick auf die benachbarten deutschen Staaten richten und immer mehr mit ihnen verwachsen, indem es sich durch eine kräftige nationale Politik als Hort des Deutschtums erwies und unermüdlich auf ein einiges Vaterland hinstrebte. Natürlich mußte es auf den Widerstand Österreichs stoßen, das von seinem Vorrang in Deutschland nicht ablassen wollte und doch, da es aus so vielen verschiedenartigen Nationalitäten zusammengesetzt war, an deutschen Dingen nicht das rechte Interesse haben konnte. Auf welche Weise ist es überhaupt Preußen möglich gewesen, trotz des Gegenstrebens Österreichs, dessen Herrschaftsansprüche nicht auf wirklicher Machtstellung, sondern auf Tradition beruhten, die deutschen Einzelstaaten zu einem Gesamtreiche zusammenzufassen, und mit dieser Politik deutschen Sinn zu pflegen?

Sollte sich auf den Trümmern des alten Deutschen Reiches ein neues, im Innern gefestigtes, nach außen starkes Deutschland erheben, so war die unbedingt notwendige Voraussetzung dazu ein sicheres Fundament, in dem sich die Interessen aller deutschen Staaten vereinigten, und auf dem sich dann der politische Aufbau erheben konnte. Für den Zusammenschluß vorteilhaft mußte die Förderung des binnenländischen Handels sein. Die war aber nur dadurch möglich, daß die den Binnenhandel

hemmenden Zollschranken beseitigt wurden. Diesen Umstand benutzte Preußen, um wenigstens einige Staaten im Zollvereine wirtschaftlich mit sich zu vereinigen. Fünfzehn Jahre lang, von 1818—33, haben sich die Verhandlungen Preußens mit den Einzelstaaten hingezogen, weil es sehr schwer war, die um ihre Souveränität ängstlich besorgten Fürsten zum Beitritt zu bewegen. Preußen mußte sehr besonnen und vorsichtig unterhandeln, weil ein hastiges Vorgehen nicht nur die deutschen Höfe, sondern auch noch das deutsche Volk abgeschreckt haben würde. Manche Unterhandlungen zwischen Preußen und den deutschen Mittel- und Kleinstaaten hätten allerdings eher zu einem für die Einheit Deutschlands günstigen Resultate geführt werden können, wenn nicht Österreich an den Höfen im geheimen entgegengearbeitet hätte. Es fehlte nicht viel, so wäre Preußens Unternehmen schon in seinen Anfängen durch Österreich, das die empörten Fürsten bei den Wiener Konferenzen unterstützte, verhindert worden. Doch es gelang hier dem preußischen Gesandten, als Sieger aus dem Kampfe um das preußische Zollgesetz von 1818 hervorzugehen. In späteren Jahren kam es sogar so weit, daß Österreich seinem bisherigen Prohibitivsystem untreu werden wollte und Bayern einen Handelsvertrag anbieten ließ. Ja, Metternich behandelte in einer Denkschrift die verderblichen Wirkungen dieser Vereinigung. Mußte er doch gemäß seines Regierungsprogramms jeden Aufschwung Preußens zu verhindern versuchen. Aber trotz seiner diplomatischen Ränke kam der auf materieller Grundlage beruhende Zusammenschluß im Zollvereine von Preußen, Hessen-Darmstadt, Anhalt, Kurhessen, Bayern, Württemberg, Sachsen und Thüringen doch zustande. Später traten ihm noch Baden, Frankfurt a. M., Braunschweig, Lippe, Waldeck, Hessen-Homburg, Birkenfeld und Luxemburg bei.

So war es also Österreich nicht gelungen, Preußens Fortschritt nach dieser Richtung hin aufzuhalten. Doch Österreichs Politik unternahm erneute Anläufe, seinem Gegner die wichtige Führerrolle im Zollvereine streitig zu machen. Der österreichische Ministerpräsident Schwarzenberg beabsichtigte, die Leitung des Zollvereins dem deutschen Bunde und somit Österreich zu übertragen. Wollte er doch auch mit der gesamten österreichischen Monarchie in den deutschen Bund eintreten. Preußen wollte aber die solide Grundlage der deutschen Nationaleinheit, den von ihm gestifteten Zollverein, erhalten und verhinderte deshalb Österreichs Beitritt zum Zollverein. Es schloß nämlich mit dem zwischen einzelnen deutschen Staaten schon bestehenden Steuervereine einen Handelsvertrag, damit es bei etwaigem Übertritt seiner Zollstaaten zu Österreich nicht allein dastehende. Alsdann kündigte es den Mitgliedern des Zollvereins die ablaufenden Verträge und lud sie zu weiteren Beschlüssen nach Berlin ein. Hier gelang es Preußen im Jahre 1853, den Zollverein, der durch den Beitritt des Steuervereins um bedeutende Gebiete vergrößert wurde, auf weitere 12 Jahre zu erneuern. Österreich mußte sich damit begnügen, sein inzwischen einheitlich gestaltetes Verkehrsgebiet durch einen Handelsvertrag mit Deutschland verknüpfen zu können.

Noch einmal kam der Zollverein in ernste Gefahr. Österreich ver-

suchte ihn zu sprengen. Doch durch Preußens Eingreifen wurde er gerettet. Der Zollverein sah sich nämlich genötigt, mit Frankreich, das sich seit 1860 dem Freihandelsysteme zugewandt hatte, einen Vertrag zu schließen, damit Deutschland nicht vom französischen Markte ausgeschlossen würde. Damit ward aber eine handelspolitische Trennung zwischen Deutschland und Österreich, das nicht ganz dem Schutzzollsystem entsagen wollte, notwendig. Um eine solche zu verhindern, erklärte sich Österreich zu einem großen Handels- und Zollbunde mit den deutschen Staaten bereit. Doch Preußen lehnte dieses Anerbieten trotz des Widerspruches der Mittelstaaten, die Österreichs Aufnahme befürworteten, ab. Ja, es erklärte Bayern und Württemberg ganz entschieden, „daß es eine definitive Ablehnung der Verträge mit Frankreich als den Ausdruck des Willens auffassen müsse, den Zollverein mit Preußen nicht fortzusetzen“.\*) So brachte es Preußen fertig, daß 1865 die deutschen Zollstaaten ihren Vertrag unter seiner Führung auf weitere 12 Jahre erneuerten, das von verschiedenen Staaten ausgearbeitete Handelsgesetzbuch einführten und sich dem preußisch-französischen Handelsvertrage angeschlossen. Selbst das Verlangen des österreichischen Ministers Rechberg, nach Ablauf von 12 Jahren über Österreichs Aufnahme in den Zollverein abermals verhandeln zu wollen, wurde vom preußischen Ministerium abgeschlagen und dadurch dem habsburgischen Staate die Thür zum Hineinschlüpfen in den Zollverein für immer geschlossen. So war, wie der Großherzog Friedrich von Baden in seiner Thronrede 1865 es aussprach, durch die Erneuerung des Zollvereines die Gefahr glücklich beseitigt, welche dieser für die Einheit wichtigsten nationalen Schöpfung drohte.

Durch den Zollverein wurde die wesentlichste Vorarbeit für die politische Einigung der deutschen Staaten getan, insofern als den deutschen Staaten gezeigt wurde, daß ihre Interessen nicht in Wien, sondern in Berlin vorteilhaft vertreten werden. „Vorurteile und Voreingenommenheiten“ gegen das früher als so selbstüchtig verschrieene Preußen schwanden mehr und mehr. Als nun gar die wirtschaftliche Vereinigung gegen alles Erwarten viel Nutzen brachte, wie das die Industrieausstellung zu Berlin 1844 bewies, war es ganz natürlich, daß die Frage laut wurde: „Wieviele Vorteile müßte erst der Zusammenschluß der einzelnen Staaten gewähren?“ Das für alle dem Verein beigetretenen Staaten geltende Zollgewicht trug auch dazu bei, das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken. Durch das mehr und mehr anwachsende Netz der Eisenbahnen hob sich zusehends auch der persönliche Verkehr der Bewohner der Einzelstaaten untereinander, und manches Vorurteil, das besonders in den Süddeutschen sich gegen die Preußen regte, wurde damit berichtigt.

So wurde die wirtschaftliche Einigung aller deutschen Staaten außer Mecklenburg, Schleswig-Holstein und den Hansestädten vollzogen, und Preußens Vorrang unter ihnen war außer Frage gestellt worden. Dadurch, daß Österreich auf jede Handelsgemeinschaft mit Deutschland verzichtete, war ein gefährlicher Rivale der preußischen Bestrebungen abgeschüttelt worden. Preußen besaß die handelspolitische Hegemonie.

\*) Dreyer.



Während der Zollverein noch um seine Existenz kämpfte, versuchte Preußen auch einen engeren politischen Zusammenschluß der deutschen Staaten auf dem Wege einer Bundesreform herbeizuführen. Friedrich Wilhelm IV., dessen „hochsinnige, edle Bestrebungen zwar oft an der Macht der realen Verhältnisse gescheitert sind“\*), „war doch mit treuem Eifer bemüht, dem gesamten deutschen Vaterlande höhere Ehre und festere Einigung zu gewinnen“\*\*). Deshalb drang er sofort in den ersten Jahren seiner Regierung auf Verbesserung des deutschen Bundes. Er erstrebte gemeinsame Heereseinrichtung, gemeinsames Bundesgericht, Strafrecht, einheitliches Maß-, Münz- und Gewichtswesen. Alle diese Vorschläge, welche die öffentliche Meinung mit Genugthuung begrüßte, wurden durch Österreichs Einspruch vereitelt. Es kamen nur wechselseitige Inspektionen der Bundeskontingente und die Befestigung von Ulm und Rastatt zu Bundesfestungen zustande, Maßnahmen, die für die Verwirklichung des Einheitsgedankens wenig oder gar keine Bedeutung hatten.

So kam das Jahr 1848 heran. Es brachte die revolutionären Bewegungen, in denen das Verlangen nach Einheit des deutschen Vaterlandes und Anteil des Volkes am Staatsregimente zum Ausdruck kam. Im Frankfurter Parlament sollte jenen in den Freiheitskriegen erwachten Hoffnungen eine wirkliche Gestalt gegeben werden. Während in der Paulskirche über die Zukunft Deutschlands beraten wurde, unternahm Österreich unter Schwarzenbergs Führung auf eigne Hand einen Versuch, eine Neugestaltung Deutschlands in seinem Sinne durchzuführen, um dadurch das Übergewicht Österreichs in der Reihe der deutschen Staaten sicherzustellen. Der österreichische Ministerpräsident schlug in einer Note vom 17. Januar 1849 den Staatenbund mit einem Direktorium an der Spitze als die für Deutschland vorteilhafteste Staatsform vor. Deutschland und Österreich sollten in sechs Gruppen oder Wehrkreise — Österreich, Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Hannover — geteilt werden, „in welchen die von der Revolution durchtränkten und verfaulenden Kleinstaaten zu bergen wären“\*\*\*). Die Selbständigkeit dieser sechs Kreise in bezug auf Gesetzgebung, Finanzen und Heer sei zu wahren. Doch könne einem solchen Staate die von der Frankfurter Nationalversammlung entworfene Verfassung nicht zugrunde gelegt werden. Deshalb möchten die „sechs Königsboten“ das Frankfurter Verfassungswerk verwerfen und sich zur Ausarbeitung einer neuen Verfassung bereit erklären.

Diesen Vorschlägen konnte Friedrich Wilhelm IV., wollte er seinen deutschen Plänen treu bleiben, nicht beistimmen. In einer Zirkularnote vom 23. Januar 1849 eröffnete er den deutschen Höfen, daß die zukünftige Verfassung Deutschlands nicht, wie Österreich es wollte, von den Königen allein, sondern von allen deutschen Regierungen beraten werde. Auch wies er darin auf Österreichs Bestreben, die königlichen Fürsten unter österreichischen Einfluß zu stellen, hin. Der Wiener Kabinettschef erwiderte

\*) Köppen IV., 261.

\*\*) Ergänza. 93.

\*\*\*) Sybel I., 291.



am 4. Februar 1849, daß Österreich an einem deutschen Verfassungswerk ernstlich mitarbeiten wollte, sich aber gegen eine untergeordnete Stellung im Verbande entschieden verwahren müsse. „In der Begründung eines einheitlichen Zentralstaates erblicke es den Keim unheilvoller Spaltungen.“\*) Zugleich wurden ähnliche Erklärungen, die besonders zur Ablehnung eines gemeinsamen Reichsoberhauptes aufforderten, den Höfen in Dresden, München, Stuttgart und Hannover überreicht. Auch wurde am 9. März 1849 dem österreichischen Gesandten Schmerling und dem Reichsministerium zu Frankfurt das Schwarzenbergische Programm gesandt. Die Zentralgewalt des Bundes, der nach dem am 17. Januar bekannt gegebenen Gruppensystem zu gliedern sei und dem Österreich mit seinem Gesamtstaate beizutreten beabsichtige, sei in die Hände eines siebenköpfigen Direktoriums zu legen. Österreich und Preußen haben abwechselnd den Vorsitz zu führen. Anstatt des Reichstages müsse ein Staatenhaus, bestehend aus Mitgliedern der Regierungen und Kammern der Einzelstaaten, gewählt werden. Welch großes Unheil für Deutschland barg dieser Plan in sich! Statt eines einheitlichen Bundesstaates wurden sechs Mittelstaaten vorgeschlagen; in ein fast reindeutsches Vaterland sollten durch Eintritt Österreichs dreißig Millionen Nichtdeutsche aufgenommen werden; im Staatenhause wollte sich Österreich das Übergewicht verschaffen; eine Volksvertretung wurde verworfen. Die deutsche Nation stand vor der ernststen Gefahr, für immer zersplittert, und Preußen vor der Gefahr, unter Österreichs Oberherrschaft gebracht zu werden. Das durfte vom preussischen Könige nicht zugegeben werden. In einer Zirkulardepesche teilte er den deutschen Gesandten in Frankfurt mit, daß er bereit sei, an die Spitze eines sich freiwillig bildenden Bundesstaates zu treten und für den amtsmüden Reichsverweser die Leitung der Zentralgewalt zu übernehmen. Die deutschen Regierungen möchten sich bald erklären, wie sie sich zu diesem Vorschlage stellen. Österreich lehnte in allen Punkten ab; denn einen deutschen Einheitsstaat zu befürworten, konnte ihm nicht in den Sinn kommen. Friedrich Wilhelm, der sich für die Reichsverfassung des Frankfurter Parlaments nicht erwärmen konnte, hielt aber an der Idee eines Bundesstaates unter Preußens Führung fest. Nachdem er die Bevollmächtigten der deutschen Regierungen zu Verhandlungen über eine neue, annehmbare Reichsverfassung nach Berlin eingeladen hatte, erschien am 9. Mai 1849 eine Denkschrift von ihm. Sie enthielt einen Entwurf über die zukünftige Gestalt Deutschlands. Nach ihm sollte ein Bundesstaat der reindeutschen Staaten begründet werden, der mit Österreich eine Union zur Wahrung der Interessen beider Reiche gegen das Ausland eingehen werde. In der am 16. Mai erfolgten österreichischen Antwort wurde zwar die Notwendigkeit einer Neugestaltung Deutschlands zugestanden, jedoch wurden die Verhandlungen über eine Union abgelehnt, da ein Bundesstaat überhaupt noch nicht vorhanden sei. Auch wurde in obiger Antwort der Plan einer provisorischen Zentralgewalt, welche Österreich, Preußen und einem dritten, noch zu wählenden Mitgliede übertragen

\*) Historisches Taschenbuch S. 15.

werden sollte, vorgebracht. In der endgültigen Verfassung sollte diese Zentralgewalt in ein Direktorium verwandelt werden. Preußen erklärte sich am 18. Mai mit der Gründung einer solchen Zentralgewalt nicht einverstanden, sondern forderte die Einwilligung Österreichs zur Gründung eines Bundesstaates. Unterdessen waren am 17. Mai die Verhandlungen Preußens mit Österreich und drei Mittelstaaten über die neue, von Preußen angeregte Reichsverfassung eröffnet worden. Obgleich sich der österreichische Gesandte Prokesch-Osten nach der ersten Sitzung entfernte und der bayrische ohne Instruktion teilnahm, gediehen die Beratungen doch so weit, daß es möglich war, auf Grund der neuen Verfassung mit Sachsen und Hannover das Dreikönigsbündnis zu schließen und am 28. Mai die andern Staaten zum Beitritt einzuladen. Die Rechtllichkeit dieses eben gegründeten Bundes versuchte Preußen mit Hilfe der Wiener Bundesakte nachzuweisen. Auch war Friedrich Wilhelm bemüht, Wien zu überzeugen, daß durch diesen engern Zusammenschluß dem großen deutschen Bunde kein Abbruch getan werde, daß es aber den Reichsverweser rechtlich nicht mehr anerkennen könne. So hatte also Preußen nach dieser Richtung hin einen Erfolg errungen. Sein Ansehen stieg. Bedeutend gehoben wurde letzteres noch dadurch, daß preußische Waffen die von der Revolution bedrohten Throne mehrerer deutscher Fürsten wieder besetzt hatten, obgleich der Reichsverweser dies hatte hindern wollen. „Niemals“, so behauptet Schloffer (Bd. 17, S. 66), „hatte die Macht Preußens in Deutschland so imposant dagestanden.“ In Wien war man über Preußens Erfolge außer sich. Preußen mußte, sollte sich Österreichs Ansehen in Deutschland nicht verringern, in seinem Aufschwunge gehemmt werden. Deshalb wurde durch Österreichs Einfluß der Beitritt mancher deutscher Staaten zum preussischen Bündnis verzögert. Auch ging der bayrische Minister von der Pforden im Einverständnis Schwarzenbergs nach Berlin, um Preußen zur „Modifikation“ der Maiverfassung zu veranlassen. Doch Preußen blieb standhaft und betonte, daß die deutschen Interessen für Preußen in erster Reihe, für Österreich aber erst in zweiter Linie stünden.

Das Verhältnis zwischen Preußen und Österreich nahm einen immer feindlicheren Charakter an. Wenn manche meinten, daß das in Italien und Ungarn siegreiche Österreich Preußen zur Entsagung seiner Pläne mit Gewalt zwingen werde, so hatten sie sich getäuscht. Schwarzenberg versuchte vielmehr nach dem Vorschlage des Freiherrn von Biegeleben, Preußen auf dem Wege der Vereinbarung an sich zu fesseln und auf diese Weise der Ausbreitung des Bundes eine Schranke zu setzen. Er schloß mit dem preussischen Gesandten Bernstorff am 30. Sept. 1849 einen Vertrag, nach welchem Österreich und Preußen sich bereit erklärten, die dem Reichsverweser am 12. Juli 1848 vom Bundestage übertragenen Befugnisse zu übernehmen und von einer Zentralkommission bis zum 1. Mai 1851 interimistisch ausüben zu lassen. Bis zum Schluß des Interims konnten die Regierungen nach Belieben die Bundesverfassung wiederherstellen. Trotzdem hatten sich fast alle deutschen Staaten zu der Verfassung vom 26. Mai bekannt. Jetzt wurde vom österreichischen Kabinett ein Protest gegen den engeren Bund und die Berufung eines Parlaments

angekündigt. Hierauf theilte die preussische Regierung der Hofburg mit, daß sie sich durch derartige Androhungen nicht beirren lasse, daß vielmehr der Verwaltungsrat des Bundes die Wahlen für die Erfurter Versammlung auf den 31. Januar 1850 festgesetzt habe. Allerdings waren nicht alle Unionsmitglieder damit einverstanden gewesen. Sachsen und Hannover waren protestierend aus dem Verwaltungsrate ausgetreten. Schwarzenberg benutzte sofort die Blöße seines Gegners, indem er am 28. Nov. 1849 den angekündigten Protest erließ. Der Verfassungsentwurf vom 26. Mai sei nach der Verfassungsakte von 1815 völlig unzulässig. Auch enthielt das Schriftstück den Hinweis, daß Österreich zu einer Revision der Bundesverfassung und zu einer Auseinandersetzung über die Teilnahme Österreichs am Bunde dann sehr gern bereit sein werde, wenn Preußen sein Sonderbündnis nicht weiterpflege. Jede weitere Verwirklichung der Bundesstaatsidee würde als eine Kriegserklärung angesehen werden. Volksvertretungen könne es nie begünstigen; denn sie seien eine Bedrohung des Friedens Deutschlands. Doch der preussische Minister von Schleinitz gab Österreich zu verstehen, daß Preußen auf dem eingeschlagenen Wege weiterwandeln werde. Als Zeichen seiner festen Absichten wurde das Volkshaus schon am 3. Januar 1850 nach Erfurt berufen. Während Preußen bemüht war, Erfurt als wahres Zentrum Deutschlands hinzustellen, lief Schwarzenbergs Bestreben darauf hinaus, die Zentralkommission zu dem wichtigsten Organe der deutschen Nation zu gestalten. Darum sollten die Bundeskriegsverfassung, die von Preußen mit einigen Kleinstaaten abgeschlossenen Militärkonventionen, die Österreich zu hintertreiben suchte, und die schleswig-holsteinische Frage hier besprochen werden. Auch eine andre Gelegenheit, Österreichs Anhang zu vergrößern, Preußen aber zu schwächen, ließ Schwarzenberg nicht unbenützt vorübergehen. Ein bayrischer Minister trat nämlich mit dem Entwurfe einer neuen Verfassung für Deutschland vor, welcher auf Schwarzenbergs Veranlassung hin von den Bevollmächtigten von Hannover, Dresden und Stuttgart zu München besprochen werden sollte. Schon am 23. Januar 1850 konnten als Ergebnis dieser Konferenz die Grundzüge einer neuen Verfassung — ein siebenstimmiges Direktorium und eine Nationalvertretung, letztere durch die Kammern der Einzelstaaten gewählt — für das sich neu bildende Vierkönigsbündnis veröffentlicht werden. Die Verfassung fand in Wien lauten Beifall. Von Berlin blieb aber die Zustimmung aus; denn dort verharrete man, da die beiden Königreiche Sachsen und Hannover abgefallen waren, in dem Bestreben, eine Union mit den kleineren Staaten herzustellen und berief im März 1850 ein Unionsparlament nach Erfurt.

Noch eine andere Angelegenheit beschäftigte den Wiener und Berliner Hof. Am 1. Mai 1850 war das im Jahre zuvor getroffene Provisorium beendet. Preußen wollte das Interim verlängern, Österreich dagegen eine andere Kommission nach dem Vorbilde eines Bundesdirektoriums bilden. Gegen Schwarzenbergs neuen Plan, mit den Bevollmächtigten der Bundesregierungen in Frankfurt ein provisorisches Zentralorgan einzusetzen, protestierte Preußen. Es betonte abermals die Verlängerung des Interims. Da entschloß sich Schwarzenberg, den am



12. Juli 1848 inaktiv gewordenen Bundestag wiederherzustellen. Wurde ihm doch in dieser Institution ein Gegenmittel gegen das preussische Unionsstreben gegeben. Durch ein Rundschreiben vom 26. April lud Österreich kraft seines Präsidialrechtes die deutschen Regierungen zur Einsetzung einer definitiven oder provisorischen Centralgewalt und zur Revision der Bundesverfassung nach Frankfurt ein. Preußen erhob gegen den Vorsitz Österreichs und gegen den Charakter der Konferenz als Plenarsitzung Einspruch. Am demselben Tage (16. Mai), als sich die Frankfurter Kongreßbevollmächtigten zum Plenum konstituierten, wurde der in Berlin tagende Fürstentongreß der Unionsmitglieder geschlossen. Hier war bestimmt worden, daß bis zum 15. Juli ein Fürstenkollegium die Geschäfte der Union provisorisch verwalten sollte. Ein abermaliger Vorschlag Österreichs, der auf dem Gedanken einer österreichisch-preussischen Zweiherrschaft in Deutschland beruhte, wurde von Preußen nicht angenommen. Auch die Besprechungen über das Interim wurden von Preußen für abgebrochen erklärt und baldige Verhandlung in einer freien Konferenz über eine definitive Bundesverfassung gefordert. Erst müsse die neue Verfassung festgelegt sein, ehe die Unionsverfassung mit ihr in Einklang gebracht werden könne; eine frühere Aufhebung der Verfassung vom 26. Mai würde als eine Demütigung Preußens angesehen werden. Schwarzenberg weigerte sich aber, in freien Konferenzen über das Bundesorgan zu verhandeln, war vielmehr fest entschlossen, die Union zu vernichten. Deshalb setzte er alle Kraft daran, die Autorität des eröffneten Bundestages „mit seiner Polizeiwirtschaft, seinem bureaukratischen Schnecken gange und seinem reaktionären Krebszuge“\*) wiederherzustellen und Preußen zu demütigen. Es gelang ihm. Der Bundestag wurde am 2. Sept. 1850 wieder eröffnet und Preußen am 29. Nov. zum vorläufigen Verzicht auf seine Unionspläne veranlaßt, verlor sie aber, wie wir später ausführen werden, nicht aus dem Auge.

So hatte also Friedrich Wilhelm IV., der sein edles, deutsches Streben beim Kölner Dombaufeste in so herrlichen Worten zum Ausdruck gebracht hatte, sein Ziel, Preußen an die Spitze des deutschen Vaterlandes zu stellen, nicht erreicht. Zu einer wahrhaft tatkräftigen Politik hatte er sich infolge seiner schwankenden Entschlüsse und Anhänglichkeit an Österreich leider nicht aufraffen können. Wie mußte er sich in seinen letzten Jahren entsetzen, wenn er die Berichte eines Mannes las, der, früher selbst auf dem Standpunkte des freundlichen Zusammengehens mit Österreich stehend, jetzt zu der festen Überzeugung gekommen war, daß die Machtfrage zwischen Preußen und Österreich nur durch „Blut und Eisen“ zu lösen sei. Es war Bismarck, der einige Jahre später in Gemeinschaft mit König Wilhelm I. und anderen großen Männern die deutsche Frage aufrollte. Schon in dem um fremdländischen Boden geführten Krieg von 1859 ließ sich Preußen nicht ohne weiteres als einen Vasallenstaat Österreichs behandeln, sondern beanspruchte die militärische Oberhoheit in Norddeutschland und am Rhein. Österreich

\*) Köppen IV., 193.



wollte diese Machterhöhung Preußens und damit die Förderung der deutschen Einheit nicht und opferte lieber die blühende Lombardei.

So hatte Österreich abermals den Beweis geliefert, daß es einen Bund, in dem es die Führung nicht besaß, stets ablehnen würde. War es bei einer solchen Politik ein Wunder, daß das Wiener Kabinett recht erbittert war, als der preußische Minister Graf Bernstorff am 20. Dez. 1860 eine Note, in welcher der Plan eines engeren Bundes unter Preußens Führung niedergelegt war, an die deutschen Höfe sandte? Sofort ließ die Hofburg durch Graf Bloome die erregten deutschen Höfe zu gemeinsamem Vorgehen gegen Preußen auffordern, wies Preußens Ansinnen in einer Note entschieden zurück und brachte einen Reformentwurf des Bundes beim Frankfurter Bundestage ein. Sah man diesen genauer an, so mußte man sagen, daß er manchen Erwartungen des deutschen Volkes entsprach; denn er verlangte gemeinsame Zivilprozeßordnung, einheitliches Obligationenrecht und Delegiertenversammlung, und diese Forderungen lagen der Nation besonders am Herzen. Da aber bei Annahme des Entwurfes der österreichische Einfluß in Frankfurt vergrößert worden wäre, Preußens Ansehen aber verloren hätte und Deutschland doch nur durch eine echt-preußische Politik geeinigt werden konnte, durfte jener Entwurf nicht durchgehen. Deshalb warnte Bismarck den österreichischen Gesandten Karolvi ernstlich vor einem Zusammengehen mit den deutschen Mittel- und Kleinstaaten und forderte ihn zur Aufgabe der Ansprüche Österreichs in Deutschland auf. „Österreich möge seinen Schwerpunkt nach Ofen verlegen!“ riet Bismarck dem Gesandten. Doch nachdrücklich betonte Österreich in der Note vom 28. Februar 1863 sein Festhalten an den deutschen Plänen. Deshalb lehnte Preußen, das sich mit andern widerwilligen Souveränen verbunden hatte, den aus Schmerlings Feder stammenden Reformplan zu Frankfurt ab.

Raum war der Versuch zu Frankfurt mißglückt, so wurde im Wiener Kabinett schon wieder ein neuer Plan zur Erhöhung der österreichischen Macht in Deutschland bearbeitet. Nach diesem sollte unter dem österreichischen Kaiser ein Fürstentag, dem man die Grundgedanken einer neuen Bundesverfassung vorzulegen beabsichtigte, einberufen werden. Doch es konnte durch diesen Plan wahrer deutscher Sinn nicht gepflegt werden; denn es war eine ärmliche Gabe, die Deutschland nach jenem Entwurfe geboten werden sollte: statt einer kräftigen Zentralgewalt ein Direktorium, statt einer aus allgemeinen Wahlen hervorgehenden Volksvertretung eine aus den Landtagen gewählte Kammer, „der Schatten einer Volksvertretung.“\*) Der Reformplan wurde von der Mehrzahl der Fürsten zu Frankfurt angenommen; sein Inkrafttreten hing aber noch von Preußens Zustimmung ab. Diese traf nicht ein; denn König Wilhelm war trotz der persönlichen Einladung durch den österreichischen Kaiser und den König von Sachsen als Abgeordnete der Frankfurter Versammlung auf Bismarcks Veranlassung dem Kongresse ferngeblieben. Der preußische König durfte nicht erscheinen, wollte er nicht auf seine

\*) Friedjung I, 59.

Zukunftspläne hinsichtlich der Gestaltung Deutschlands verzichten. So wurde durch die preußische Regierung verhindert, daß Deutschland wieder enger an Österreich gefesselt und das deutsche Volk durch allerlei „Schau-gerichte, Bundesdelegiertenversammlungen, Fürstenkongresse, Bundesgerichte“ für lange Zeit getäuscht wurde. Die preußische Diplomatie, die sich schon zur Zeit des Krimkrieges und des italienischen Feldzuges eigenwillig gezeigt hatte; wagte jetzt eine entschiedene Absage. „Man stand an der ersten scharf wahrnehmbaren Etappe auf einer ganz neuen Bahn“.\*)

Während es Bismarck bisher nur vergönnt gewesen war, in der deutschen Frage den von Österreich ausgehenden Widerwärtigkeiten kühn die Stirn zu bieten, wurde ihm jetzt in der schleswig-holsteinischen Angelegenheit die Möglichkeit geboten, Deutschlands Schicksal mit eigener Hand neu zu gestalten. Der große Genius, der die Verhältnisse zum Vorteile Preußens und Deutschlands so benutzte, wie sie die Gegenwart bot, sah in dem Kriege von 1864 den Anfang eines großen Spiels und war fest entschlossen, seinem preußischen Vaterlande zunächst eine Gebietsvergrößerung zu verschaffen. Deshalb wurden die Herrschaftsansprüche Friedrichs von Augustenburg auf Schleswig-Holstein entschieden zurückgewiesen. Um in dem unvermeidlichen dänischen Kriege gegen europäische Neider gesichert zu sein, zog Bismarck Österreich auf Preußens Seite. Es war der erste staatsmännische Sieg Bismarcks, Österreich zur Teilnahme am Kriege unter Preußens militärischer und diplomatischer Leitung zu veranlassen und dadurch der Welt zu zeigen, daß man sich von dem Schlepptau Österreichs befreit habe. Daß sich Preußen nicht mehr am Gängelbände Österreichs führen ließ, erkannte man auch daraus, daß es einen österreichischen Vertragsentwurf, nach welchem die Aufhebung der Personalunion zwischen Schleswig-Holstein und Dänemark von der Zustimmung beider Mächte abhängen sollte, ablehnte und durchsetzte, daß erst nach dem Kriege über der Herzogtümer Zukunft beraten werden sollte. Als aber Österreich nach Eroberung des Danewerks im Vorgehen zauderte, erhielt der österreichische Minister Rechberg von Preußen, das Österreich zum weiteren Kriege mit fortreißen wollte, das Versprechen, mit der Personalunion einverstanden zu sein. Nach der Eroberung der Düppeler Schanzen aber trachtete Bismarck danach, sich von obiger Zusage, die ihm ein lästiger Hemmschuh seiner Politik war, zu befreien. Er stachelte nämlich während der Londoner Konferenzen durch Zeitungen und Agenten das deutsche Nationalgefühl an, damit die öffentliche Meinung Rechberg und ihn zwänge, den Unionsgedanken aufzugeben. Bald bot sich der Verwirklichung der preußischen Pläne eine günstige Aussicht. Der Augustenburger erklärte sich nämlich mit der preußischen Forderung, auf militärischem und handelspolitischem Gebiete die Oberhoheit Preußens anzuerkennen, einverstanden. Bismarck gab auch bald seine diesbezüglichen Pläne und Forderungen dem Wiener Kabinet bekannt. Daraufhin eröffnete Rechberg, der wegen seiner preußenfreundlichen Politik sehr angegriffen wurde, dem Vertreter des

\*) Pfister, Das deutsche Vaterland im 19. Jahrhundert. S. 437.

Augustenburgerz, daß sein Fürst von Österreich als unabhängiger Herr in Schleswig-Holstein anerkannt werden sollte, wenn er in keinem Vertrage einen Teil seiner Rechte als Souverän an Preußen abträte. Die Folge dieses österreichischen Anerbietens war die, daß der Augustenburger in einer Unterredung mit Bismarck keine bestimmten Zusicherungen gab, sondern vielmehr Preußens Verdienst um die Befreiung und die Einwilligung der schleswig-holsteinischen Stände in Preußens Forderungen in Zweifel setzte. Sofort ließ Bismarck dieses Gespräch veröffentlichen, um dem preußischen Volke, das seine Stimme immer noch für die Erbfolge des Herzogs erhob, zu zeigen, daß Friedrichs Einsetzung dem Staate nicht vorteilhaft sei. Obgleich der Augustenburger bald darauf seine Erklärungen zurückziehen wollte, trafen doch die Herrscher der beiden Großmächte am 22. August 1864 im Schönbrunner Schlosse zur Regelung der Angelegenheit zusammen. Franz Joseph erklärte sich bereit, Schleswig-Holstein gegen eine Entschädigung in Schlesien abzutreten. Dazu konnte sich aber Wilhelm I. nicht entschließen. Nun wollte Rechberg, dessen Ansehen in Österreich immer mehr sank, ein gemeinsames Vorgehen Preußens und Österreichs gegen Frankreich zur Sicherung der italienischen Besitzungen zustande bringen. Gelang ihm dies, so konnten die Herzogtümer eher Preußen überlassen werden. Doch sein Plan scheiterte an dem Widerstande seiner Amtsgenossen; Rechberg wurde deshalb im Kabinette unmöglich. Unter seinem Nachfolger, dem Grafen von Mensdorff-Pouilly, der von Biegeleben, einem Preußenfeinde, sehr beeinflusst ward, wurde Friedrich von Augustenburg öffentlich als der Kandidat Österreichs bezeichnet. In den Erlassen vom 12. November 1864 wurde hervorgehoben, daß der Augustenburger der künftige Herzog sein solle, Schleswig-Holstein kein preußischer Vasallenstaat werden dürfe und Preußen nicht weiter, wie es bisher geschehen sei, die Angelegenheit verschleppen möchte. Preußen gab darauf vorläufig gar keine Antwort; denn Bismarck wollte Österreich „mürbe machen“. Im Februar des Jahres 1865 trafen endlich die preußischen Gegenanschläge ein: Preußen willige in die Einsetzung des Herzogs ein, wenn es die militärische und finanzielle Oberhoheit erhalte. Zu gleicher Zeit faßte Wilhelm den Entschluß, die Herzogtümer, falls Österreich sich nicht füge, seinem Staate anzugliedern. In der Gegennote erklärte sich Österreich mit allen Forderungen Preußens einverstanden, nur auf Verhandlungen über die Militär- und Finanzoberhoheit einzugehen, lehnte es entschieden ab. Zudem kam noch, daß der österreichische Kommissär die gegen Preußen gerichtete Volksbewegung und die dem Augustenburger dargebrachten Huldigungen in Schleswig-Holstein unterstützte. Dadurch fühlte sich König Wilhelm in seiner Person verletzt. Er verlegte deshalb die Marinestation von Danzig nach Kiel und bat Franz Joseph in einem eigenhändigen Schreiben, für die Entfernung des Herzogs aus Schleswig-Holstein Sorge zu tragen. Doch die Bewegung dauerte fort. Preußen erklärte deshalb, es wolle erst dann weiterverhandeln, wenn die Gunstbezeugungen aufgehört hätten. Der Zwist zwischen den beiden Kabinetten spitzte sich immer mehr zu und hätte schon damals zu einem Kriege geführt, wenn die Feindseligkeiten



nicht durch den Vertrag zu Gastein einstweilen beigelegt worden wären. „Der Gasteiner Vertrag war aber nach Bismarcks Meinung nur eine kurze Abschlagszahlung auf größere Pläne“ \*). Der weitschauende Staatsmann war der festen Überzeugung, daß es noch einmal zu einem entscheidenden Waffengange zwischen den beiden Mächten kommen müsse. Für einen solchen Fall war für Preußen die Neutralität oder der Beistand der andern Mächte zu sichern. Um Rußlands Freundschaft brauchte er nicht besonders zu werben; denn dieses Reich hegte in Erinnerung an das Verhalten des Berliner Kabinetts während des Krimkrieges und des Polenaufstandes 1863 Wohlwollen gegen Preußen. Italien war sehr freundlich gesonnen, und auch Napoleon hatte dem preußischen Minister zu Biarritz zu verstehen gegeben, daß seine Haltung und Stimmung für Preußens Vorhaben günstig sei. Nach der Rückkehr von Biarritz war Bismarck zum Kriege mit Österreich unerschütterlich fest entschlossen und suchte den Ausbruch desselben zu beschleunigen, damit Österreich sich nicht finanziell kräftigen könne oder Napoleon andern Sinnes werde. Sofort bemühte er sich noch, Österreich durch eine Geldsumme zum Verzicht auf die Provinzen zu veranlassen. Doch dieser Einigungsvorschlag wurde abgewiesen. Die Agitation in Schleswig-Holstein nahm zusehends eine größere Ausdehnung, einen preußenfeindlicheren Charakter an, und das mit Österreichs Erlaubnis. Der preußische König sandte darauf immer gereiztere Noten. Er drohte in einer Depesche vom 26. Januar 1866, daß er gegen das widerspenstige Österreich außerdeutsche Bündnisse schließen und mit Gewaltmitteln die Herzogtümer festhalten werde. Unterdessen schwankten in Wien, wo man auf einen Krieg viel weniger vorbereitet war als in Preußen, die Meinungen über einen ernststen Zusammenstoß hin und her. Endlich siegte die Kriegspartei. Auf ihre Veranlassung hin mußte Karolvi dem preußischen Ministerpräsidenten mitteilen, daß „Österreich sich in Schleswig-Holstein kein Definitivum abtrotzen lassen werde, welches seinen Interessen und seiner Stellung in Deutschland zuwiderlaufe“. \*\*) Die Erbitterung Österreichs steigerte sich, als in Wien bekannt wurde, daß der italienische Gesandte Govone in Berlin zum Zwecke von Unterhandlungen mit Preußen erschienen sei. Die militärischen Beratungen der Hofburg wurden jetzt eifriger denn je gepflogen. Um der Welt seine Friedensgesinnung zu offenbaren, fragte Franz Joseph in Berlin an, ob der König von Preußen wirklich die Gasteiner Konvention mit gewaltsamer Hand zu zerreißen gedenke. Darauf wurde mit „nein“ geantwortet. Zugleich wurde den deutschen Mittelstaaten von Wien aus in einem Rundschreiben eröffnet, daß Österreich, falls die preußische Antwort unbefriedigend ausfalle, die Zukunft der Herzogtümer durch den deutschen Bund bestimmen lassen wolle. Bismarck bemühte sich nun, Österreich in den Augen der Welt als Friedensstörer hinzustellen. Deshalb ließ er die schon getroffenen österreichischen Rüstungen in den deutschen Zeitungen eingehend besprechen

\*) Friedjung I, 123.

\*\*) Friedjung I, 162.



und forderte die preußischen Journale auf, die militärischen Vorbereitungen Preußens zu erörtern. Als Gegengewicht zu dem österreichischen Rundschreiben wurde ein preußisches erlassen, in dem an die Demüthigung zu Olmütz erinnert, die Nothwendigkeit der preußischen Rüstungen zur Verhütung einer neuen Niederlage hervorgehoben und auf Preußens Zukunftsplan einer Bundesreform hingewiesen wurde. Letzterer wurde auch am 9. April desselben Jahres, nachdem am Tage vorher die Stellung Preußens durch ein Schutz- und Trugbündnis mit Italien Österreich gegenüber wesentlich verstärkt worden war, dem Bundestage zu Frankfurt vorgelegt. Er bezog sich auf ein nationales Begehren, nämlich die Berufung eines deutschen Parlaments auf Grund direkter Wahlen und des allgemeinen Stimmrechtes. Damit hatte Preußen seine wahren Absichten, die von der Mehrzahl der Deutschen nicht für wahr gehalten wurden, der Öffentlichkeit übergeben: daß es nicht wegen eines Stückchens Landes, sondern wegen der höchsten deutschen Idee, die seit 1813 und 1848 die Herzen der Deutschen bewegte, der deutschen Einheit und Freiheit, das Schwert ziehe. Unterdessen war am 7. April ein Abrüstungsvorschlag in Berlin eingetroffen. Preußen, das seine Truppen schon mehrere Wochen kriegsbereit gehalten hatte, erklärte sich am 15. April zu der Demobilisierung nur dann bereit, wenn Österreich ebenfalls seine Truppen außer Kriegstand setze, vermied es aber in der Note vom 21. April, noch einmal, wie es Österreich vorgeschlagen hatte, den 25. April als Tag der Abrüstung genau zu bezeichnen. Darauf erhielt Preußen am 26. April von Wien die Nachricht, daß die österreichische Nordarmee demobilisiert werde, die Süddarmee jedoch in Kriegsbereitschaft verharren müsse. Deshalb lehnte das Berliner Kabinett jede Heimsendung der Truppen so lange ab, als Österreich, das vom 27. April an auch die Nordarmee auf Kriegsfuß gesetzt hatte und seine Gegner zu verschiedenen Zeiten bekämpfen wollte, gegen Italien offenbare kriegerische Absichten hege. Es wurde vielmehr in den Tagen vom 5.—12. Mai die gesamte preußische Feldarmee, ein vortreffliches Volksherr, mobilisiert. Beinahe wäre die Entscheidung durch eine geplante Friedenskonferenz der neutralen Großmächte hinausgeschoben worden, wenn nicht Österreich selbst den entscheidenden Schritt getan hätte. Es überantwortete am 1. Juni die schleswig-holsteinische Angelegenheit dem Bundestage. Preußen erklärte daraufhin den Gasteiner Vertrag für gebrochen, ließ Truppen in Holstein einrücken und forderte Österreich auf, ein Gleiches zu tun. Jetzt verklagte das Wiener Kabinett am 11. Juni Preußen beim Bundestage wegen Selbsthilfe und beantragte Mobilisierung der Bundesarmee gegen Preußen. Inzwischen hatte Bismarck seine Reformen, seine Ziele in bezug auf den Einheitsstaat, in einem Verfassungsentwurfe den deutschen Regierungen vorgelegt. Er konnte aber zur Durchführung nicht gelangen, da jener Antrag Österreichs betreffs Vorgehens gegen Preußen am 14. Juni im Bundestage angenommen wurde. Nachdem der preußische Gesandte den Beschluß als Bundesbruch und damit den Bund für aufgelöst erklärt hatte, legte er den Entwurf des neuen Bundes auf den Tisch und verließ den Saal.

Somit waren die Würfel gefallen. Der Krieg brach aus. Er entschied nicht nur über den Besitz Schleswig-Holsteins, sondern auch über Deutschlands Geschick. Österreich, das seiner Zusammensetzung nach kein deutscher Staat war, wurde aus Deutschland hinausgewiesen, und unter der Führung Preußens kamen zunächst der lebenskräftige Norddeutsche Bund und 5 Jahre später das neue Deutsche Reich mit einem Parlament zustande. Dadurch waren der Deutschen Hoffnungen, die in den Freiheitskriegen erwacht waren und während der 50 Jahre in mancherlei Vereinigungen (Nationalverein) ihren Ausdruck gefunden hatten, verwirklicht worden. Wie viele Mühe hatte diese nationale Schöpfung gekostet! Gar manche Maßnahmen der preußischen Regierung, die aus der bewußten Absicht, ein einiges Deutschland zu schaffen, hervorgegangen waren, hatten die Opposition der Mehrzahl des deutschen Volkes hervorgerufen. Man denke doch nur an die Heeresreorganisation, die vom Könige zum Zwecke der Gründung eines deutschen Einheitsstaates ins Werk gesetzt worden war! Wie heftig wurde sie vom Abgeordnetenhaufe bekämpft! Oder wie waren viele Deutsche entsetzt, als der Bruderkrieg in Aussicht stand, ohne den doch die deutsche Einheit unmöglich war. Es gab nur wenige deutsche Männer, welche die preußische Regierung verstanden und ihr vollen Beifall zollten. Und doch ist trotz dieses Widerstandes von innen und von außen ein einiges Vaterland ins Leben gerufen worden, und zwar dadurch, daß Preußen die deutschen Staaten auf wirtschaftlichem Gebiete an sich fesselte und durch Krieg die politische Einigung erzwang.

Eine ganz natürliche Folge des Krieges von 1866 war die, daß Österreich gegen Preußen sehr erbittert war. Das zeigte es ganz besonders 1870, als es mit Frankreich und Italien ein Bündnis schloß, um Deutschland noch am Vorabende seiner völligen Einigung zu zersplittern. Wenn die deutschen Heere nicht sofort in den ersten Schlachten gesiegt und Rußland — nach neueren Forschungen — nicht mit dem Einmarsch seiner Heere gedroht hätte, so wäre Österreich in Deutschland eingefallen. Doch unter diesen Verhältnissen mußte sich Österreich darauf beschränken, großend dem Kriege zuzusehen. Aber nicht immer währte die Erbitterung in Österreich. „Bismarck führte gegen dieses Reich nicht das Messer des Schlächters, sondern das des Chirurgen, der die gesunden Teile rettet, indem er die kranken löst.“\*) Die preußisch-deutsche Politik vermochte den österreichischen Groll zu dämpfen, ja Franz Joseph zu überzeugen, daß schon vor und während des Krieges eine Annäherung beider Staaten verfolgt worden sei. Es kam durch preußisch-deutsche Diplomatie 1879 das deutsch-österreichische Schutzbündnis zustande. So war zum Heile Deutschlands, ja ganz Europas der Gegensatz zwischen Preußen und Österreich beigelegt worden. Friedlich haben sich beide Staaten die Hände gereicht, ohne daß Österreich auch nur der geringste Einfluß auf deutsche Dinge eingeräumt wurde. Preußen wurde die führende Macht Deutschlands. Und wie in der Vergangenheit sich das zersplitterte Deutschland an Preußen aufgerichtet hat, so wird auch in der Zukunft

\*) Friedjung I., 68.

das Geschick Preußens stets das Deutschlands sein. Möge darum zum Heile Deutschlands „Preußen stets mit Gerechtigkeit, Weisheit und Nachdruck regiert werden! Möge es durch die Milde seiner Gesetze der glücklichste, möge es in Rücksicht auf die Finanzen der am besten verwaltete, möge es durch ein Heer, das nur nach Ehre und edlem Ruhme strebt, der am tapfersten verteidigte Staat sein! O möge es in höchster Blüte bis an das Ende der Zeit fortbauern!“

## Was lehrt uns die Erforschung des kindlichen Gedankenkreises?

Veranschaulicht an zwei selbsterlebten Beispielen.

E. S. in D.

Einige Bemerkungen über die Erforschung des kindlichen Gedankenkreises im allgemeinen mögen vorausgehen.

Im Vordergrunde der heutigen Psychologie steht neben anderem auch die „Kinderpsychologie“. Der moderne Entwicklungsgedanke, der seinen Siegeszug längst durch die Gebiete der Naturwissenschaften gehalten, ja sogar hier und da in der Geschichtsforschung und Geschichtsbetrachtung Eingang gefunden hat, wird jetzt auch auf das Seelenleben des einzelnen angewandt. Und das mit Recht. Denn Seelenforschung ist nicht, wie man bisher vielfach glaubte, nur eine Kenntnis der verschiedenen Vermögen, Funktionen und Zustände der Seele, sondern ein Einblick in das stete, geheimnisvolle und eigenartige Werden und Entfallen der Psyche. Seelenlehre ist ihrem eigentlichen Wesen nach Entwicklungslehre. Sie muß darum, um für Unterricht und Erziehung maßgebende und nutzbringende Normen aufstellen zu können, auf die ersten Anfänge und Lebensäußerungen der Seele zurückgehen. Ihr erstes und ursprüngliches Arbeitsfeld ist das Kind mit seinen mannigfaltigen kindlichen Lebensäußerungen, nicht nur der seelischen, sondern auch der leiblichen, in denen sich ja doch erstere bemerkbar machen, gleichsam wieder spiegeln und so für uns erst wahrnehmbar werden. Freilich ist diese Arbeit schwer, langwierig, zeitraubend. Sie erfordert von uns große Geduld, hingebende Liebe und scharfe Beobachtungsgabe, der nichts für nebensächlich, unwichtig oder gar zu einfältig und dumm erscheint. Hierbei muß es heißen: Werdet Kinder mit Kindern! Dann habt ihr auch den Schlüssel zum Herzen und Verständnis der Kinder.

Während die Psychologie und Pädagogik sich bisher hauptsächlich mit den Kindern befaßte, die schulpflichtig waren, wendet die „Kinderpsychologie“ ihr Hauptaugenmerk dem vorschulpflichtigen Kindesalter zu. Das ist ihr ureigenstes Gebiet. Leider liegt es noch vielfach brach. Wohl sind schon einige recht bemerkenswerte und erfolgreiche Ansätze und Versuche hier und da gemacht worden. Aber noch immer gilt: „Die Ernte ist groß, und wenige sind der Arbeiter!“ Die berufenen Vertreter zur Erforschung und Beobachtung des kindlichen Seelenlebens sind in



erster Linie die Eltern. Aber leider müssen wir hierbei sagen: Nur wenige Eltern gibt es, die ihre Kinder wirklich kennen! So unglaublich und widersinnig das klingt, so wahr ist es. Ganz abgesehen davon, daß viele Eltern hierzu nicht befähigt sind oder durch den Kampf ums Dasein keine Zeit und keinen Sinn dafür haben, gibt es sehr viel die sich aus nichtigen Gründen, z. B. Gesellschaftspflichten, Vergnügungen usw. nur zu gern der für sie lästigen Eltern- und Erzieherpflichten entledigen. Von ihnen können wir darum auch nicht verlangen, daß sie ihre Kinder kennen. Nur wer sich selbst erkennt, vermag auch andere zu erkennen. Alle Mütter und Väter aber, die es mit der Erziehung ihrer Kinder noch ernst meinen, die in ihr noch die schönste Lebensaufgabe erblicken, werden gewissenhaft die ersten Regungen der Kindesseele beachten. So wird ihnen ein sicherer Aufschluß über die geistige Eigenart der Kindesseele. Je früher aber diese erkannt wird, desto besser ist es für beide Teile. Die Erziehungstätigkeit wird erleichtert; Irrtümer und Fehlgriffe werden vermieden. Und statt der vielen, nicht immer berechtigten Klagen ist Freude auf seiten der Eltern und innige Liebe auf seiten der Kinder.

Wer sich mit dem Seelenleben eines Kindes von dessen ersten Kindheitstagen bis zum Eintritt in die Schule eingehend beschäftigt, wird überrascht sein von der mannigfaltigen, bald scharfen, bald ungenauen und flüchtigen, stets aber ästhetisch-gemütvollen Anschauungs- und Betrachtungsweise desselben. Er wird erkennen, daß die Tätigkeit der Kindesseele hauptsächlich in der Erzeugung, Aneignung, Wiederholung usw. der einfachsten und primitivsten Seelengebilde, der Vorstellungen beruht.

Daß aber manche Kinder schon im vorschulpflichtigen Alter sehr wohl imstande sind, auf Grund ihrer bisherigen Anschauung, Beobachtung und Erfahrung auch selbsttätig höhere Geistesgebilde, sogar Schlüsse zuwege zu bringen, wird durch die Kinderpsychologie immer mehr behauptet und erwiesen. So unglaublich das manchem auf der Höhe der Menschheit wandelnden Großen im Hinblick auf die Kleinen erscheinen mag, so wahr ist es aber.

Zum Beweise führe ich zwei selbsterlebte Beispiele an.

### 1. Beispiel.

Ein fünfjähriges Mädchen erblickte an dem der Straße zugekehrten Giebel einer Eisengießerei, in der es früher schon einmal war, zwei abgebildete Hämmer. Nun entspann sich ein kurzes Gespräch. Die kindliche Neugierde veranlaßte es zu der Frage: „Papa, für was (warum) sind die zwei Hämmer da oben?“ Die Frage zielte auf die Bedeutung der Hämmer hin. Der Gefragte war — ehrlich gestanden — augenblicklich nicht in der Lage, die Frage in einer dem Kinde leicht faßlichen Form zu beantworten und sagte darum, um eben Zeit zu gewinnen: „Ei, dann denke doch mal drüber nach!“ Und schon nach wenigen Augenblicken wurde ihm zur Antwort: „Ah, geht weil da drin mit Hämmer geschafft wird!“ Nachdem die selbst gefundene und zutreffende Antwort



der Kleinen von seiten ihres Begleiters die Bestätigung gefunden hatte, war das kurze Erlebnis zu Ende.

Und nun die Lehre!

Die Kleine hatte ein zweifaches gesehen: früher das „schaffen“ mit Hämmern in der betreffenden Werkstätte und jetzt die Abbildung der beiden Hämmer. Das „Jetztgesehene“ rief das „Frühergesehene“, das mit ersterem verwandt ist, wieder ins Bewußtsein. Und nun wurden beide Tatsachen und Erlebnisse von seiten des Kindes in Beziehung und Verbindung zueinander gebracht. So ergab sich der Satz: „Ah, gelt weil da drin mit Hämmer geschafft wird!“

Dieser Satz aber ist ein Urteil, wenn auch in unvollständiger Form. Vollständig würde es heißen: „Die beiden Hämmer sind da abgebildet, weil in der Werkstätte mit Hämmern gearbeitet wird!“

Wir sehen, daß schon kleinere Kinder sehr wohl Urteile zu bilden vermögen! Außerdem lehrt uns das Beispiel, daß bei jüngeren Kindern selbst ein Verständnis für sinnbildliche und gleichnisweise Darstellung von Tätigkeiten zu finden ist. Nur muß die Darstellungsweise einfach sein.

## 2. Beispiel.

In den Ferien, in denen ich mit meinem sechsjährigen Mädchen in meinem Heimatdorfe weilte, traf ich einen Bekannten an, dessen eine Hand verbunden war, und in dessen Begleitung sich ein Hund befand. Nach kurzer Unterhaltung, der das Kind zuhörte, trennten wir uns. Das Kind hatte den Mann noch nie gesehen und wußte auch nicht, in welchem Hause er wohnte. Als ich am nächsten Tage in Begleitung des Kindes wieder durch das Dorf ging, zeigte die Kleine plötzlich auf ein Haus und frug mich dabei: „Papa, wohnt in dem Haus der Mann mit der wehen Hand?“ Ganz verwundert schaute ich hin. Von dem Manne selbst aber war nichts zu sehen. Und doch hatte die Kleine recht; denn in dem bezeichneten Hause wohnte er wirklich. Wie kommt die Kleine darauf? Wie kann sie das wissen? So ging mir's schnell durch den Sinn. Und bei näherem Hinsehen wurde mir die Sache auf einfache Weise klar: Vor der Tür des Hauses lag der Hund, den wir beide gestern gesehen hatten.

So einfach aber des Rätsels Lösung für mich war, so lehrreich ist das Beispiel in seiner Art.

Das Kind hatte zwei Gegenstände, nämlich den Mann und den Hund, zu gleicher Zeit geschaut. Zwei Vorstellungen entstanden darum zu gleicher Zeit in seiner Seele, die eine mit dem besonders deutlichen und charakteristischen Merkmal: wehe Hand. Beide standen in innigem Zusammenhang. Als nun das Kind am andern Tage den Hund sah, wurde nach dem Gesetze der Reproduktion mit der Vorstellung von dem Hunde zugleich die von dem Manne mit der wehen Hand ins kindliche Bewußtsein gerufen. Beide Vorstellungen waren wieder da, aber nur das Objekt der einen. Der Gegenstand der andern fehlte. Ihn suchte darum das Kind. Wo es ihn suchte, zeigte es durch den Hinweis auf

das Haus und seine Frage. Es suchte ihn auch ganz richtig. Da aber drängt sich uns sofort eine Frage auf: Welchen Weg schlug das Kind ein, um den Mann mit der wehen Hand oder dessen Wohnung zu finden?

Antwort: Das Kind ging denselben Weg, den jeder von uns auch gegangen wäre, nämlich den der Schlussfolgerung. Voraussetzung war seine bisherige Beobachtung und Erfahrung. Ausgangspunkt war ihm der Hund. Die Erfahrung lehrte es, daß ein Hund zum Hause seines Herrn gehört. Der Hund ist also meistens da zu finden, wo sein Herr wohnt. Die Beobachtung sagte ihm, daß dieser Hund dem Manne mit der wehen Hand gehört. Wo also dieser Hund weilt, da ist der betreffende Mann nicht weit. Und wo dieser Hund vor der Thür liegt, muß auch der Mann mit der wehen Hand zu finden sein. Da muß er wohnen. Ich wüßte wahrlich nicht, auf welchem andern Wege das Kind zu seiner Frage gekommen wäre als auf dem der Schlüsse.

Die beiden Beispiele aber zeigen, daß selbst jüngere Kinder sehr wohl befähigt sind, Urteile und Schlüsse selbsttätig zu schaffen und zu bilden.

Sollten meine Ausführungen den einen oder andern Leser zur genauen Beobachtung der seelischen Entwicklung seiner Kinder anregen, so wäre ihr Zweck erreicht.

## Blüten und Früchte.

„Es sind nur die Höhenpunkte des Unterrichtslebens, in denen der Lehrer seine Künstlerschaft entfalten kann. In der Schule macht sich wie im Leben der Alltag breit. Aber mitten im prosaischen Gebiete erscheint dann plötzlich, meist unvorhergesehen und wie vom Himmel geschenkt, dem Sonntag gleich alles überstrahlend, eine Stunde schöpferischer Produktion, künstlerischen Genießens. Glückselig der Lehrer, glücklich die Kinder, denen die Muse — denn es gibt wirklich auch eine Muse der Erziehung und des Unterrichts — zuweilen solche Stunden beschert.“

E. Linde.

## Aus der Schule.

### Wanderers Nachtlied (Goethe).

Nach neueren Grundsätzen bearbeitet von Rektor Rudolf Friemel, Ditsfurt.

- I. Wir besprechen das Goethesche Gedicht: „Wanderers Nachtlied“.
- II. Welchen Tag im Mai v. J. habt ihr gefeiert? — Wo lebte Schiller? — Mit wem lebte er hier befreundet? — Erzähle, was du

schon von Goethe weißt! — Mit wem lebte er auch noch in inniger Freundschaft? — Wo mußte sich Goethe darum viel aufhalten? — Woran nahm Goethe teil? — Was mußte er da zurückstellen? — Was trieb ihn aber gerade zu diesen Arbeiten? — Wie blieb da sein Herz? — Wie dachte er bald über das fröhliche Treiben am Hofe? — U.: Ach ich bin des Treibens müde! — Wie war er also mit seinem Leben? — Was wünschte er sich für sein Herz? — Wer kann ihm solche Ruhe nicht geben? — Woher kommt solcher Friede? — Gib die Stimmung Goethes wieder, die ihn am Hofe zu Weimar beherrschte!

III. Aus dieser Sehnsucht seines bekümmerten Herzens heraus wünscht er sich Frieden mit folgenden Worten: Vortrag des Liedes (I.) Lies die Überschrift! — Du kennst nun den Wanderer! — Zu welcher Zeit hat er das Lied gedichtet? — Was tun wir in der Nacht? — Warum findet Goethe keinen Schlaf? — Da ist er hinausgestürmt. Den Hut hat er sich aufgedrückt, den Mantel umgeschlagen — und dann hinaus. — Er geht nicht? — Was merkt man ihm an? — Doch welche Zeit ist es ja? — Da erkennt er nichts auf der Erde. — Was nur schaut er? — Wie leuchten die Sterne? — Was strahlt gleichsam vom Sternenhimmel nieder? — Welcher Wunsch ringt sich da aus seiner gequälten Brust? — Warum wiederholt er den Wunsch? — Welchen Frieden wünscht er sich? Vers 1. — Was vermag Himmelsfrieden zu tun? Vers 2. — Warum sehnt er sich nach Himmelsfrieden? Vers 5. — Sag's mit deinen Worten! — Vorüber klagt er noch? Vers 6. — Über den Schmerz kann man klagen; gewiß. — Warum klagt er noch über die Lust? — Wie elend fühlt er sich also? — Was hofft er darum von dem Himmelsfrieden auch? — Erzähle von Goethes Wanderung und wie er sie durch einen Wunsch unterbricht! —

IV. Wir fassen beides zusammen! Zuerst erkannten wir die Stimmung Goethes. — Er war mit seinem Leben unzufrieden? — Wie sagt er davon in der 5. Reihe? — Vorüber klagt er noch? Vers 6. — Welchen Wunsch hat er da? — Welchen Frieden wünscht er sich? Vers 1. — Was kann dieser Friede tun? — Wie sehr kann er erquickern? — Lies einmal die Reihen in der Folge! — Was hat Goethe mit Sätzen getan, die zusammengehören? — Warum hat er das getan? — Zeige, daß das Lied ein Bild seines zerrissenen Herzens ist! —

V. Zugabe bei späterer Wiederholung.

Höre das Lied noch einmal und sage mir dann dein Urtheil über dasselbe. Dieses Lied hat auch schon vor euch manchem gefallen.

1. Als Pestalozzi, der Vater der Waisen, das Waisenhaus seines Freundes Zeller besuchte, sangen ihm die Kinder dieses Lied. Tief ergriffen neigte er sein Haupt, und Tränen stürzten ihm aus den Augen.

2. Weil das Lied eine Erquickung für das Herz ist, nahmen es die Bremer in ihr Gesangbuch.

Gib Beweise für die Schönheit des Liedes!

## Wanderers Nachtlieb II.

(Goethe hat 7 Jahre später noch ein Nachtlieb gedichtet.

### I. Vortrag des Liedes.

II. Was hat er also nach dem 1. Nachtliebe nicht gefunden? — Wie war's in seinem Herzen geblieben? — Wodurch hoffte er wieder sein Herz leicht zu machen? — (Das erstemal war er in Weimar und bestieg den Ettersberg; jetzt ist er in Ilmenau und besteigt den Rieselhahn.) [Dieses zu geben, bleibt dem Ermessen des Lehrers überlassen.] Er ist allein in der abendlichen Natur. Wohin richtet sich zuerst sein Blick? — Ruhig scheinen die ewigen Sterne. Ja, was wohnt dort oben? — Er hat hinaufgeschaut zu dem Höchsten, Fernsten. Wohin schaut er nun? — Wie steht der Wald da? — Wovon ist er ein Bild? — Was hallt und schallt am Tage im Walde? — Aber jetzt? — Er sucht die Vögelein und findet sie nicht. — Er hat über sich geschaut. Er hat um sich geblickt. Und nun? — Was war über ihm und um ihn? — Aber in ihm? — Doch wie stimmt ihn die Ruhe der Natur? — Und welche Hoffnung spricht er aus? — Wann schon wird sein Herz ruhen? — Doch ist diese Ruhe nur für wenige Stunden. Welche Ruhe wünscht Goethe seinem Herzen erst recht? — (Denkt an das 1. Gedicht!) Ja, noch eine Beziehung ist möglich. — Wann wird sein Herz die völlige Ruhe finden? — Gib die Betrachtung Goethes auf einer Wanderung wieder!

III. Eine wie vielfache Auslegung haben wir dem Gedichte gegeben? — Und wie ist das ganze Gedicht nur? — Was vermag also Goethe mit wenigem zu sagen? — Wer das kann, ist ein Meister des Liedes. Wie schön sind die Gedanken geordnet! An was denkt er zuerst? Höchste, Fernste. Und dann? Weniger hohe. Und endlich? Kleine, aber ihm nahe. Welcher Selbstlaut kehrt oft wieder? — Wie wirken u, au? — Was macht das Lied also auch noch schön? — Weil es ein so schönes Lied ist, ist es in Musik gesetzt. (Der Lehrer oder ein Schüler singt es.) Beweise, daß das Lied zu unseren schönsten gehört! (4.)

IV. Zugabe bei späterer Wiederholung.) 1783 am 7. September dichtete Goethe das zweite Nachtlieb auf dem Rieselhahn bei Ilmenau. Am 27. August 1831 las Goethe als 82 jähriger Greis zum letztenmal die Verse, die er an die Fensterwand der Jagdhütte auf dem Rieselhahn vor 50 Jahren geschrieben. Tränen der Rührung flossen über seine Wangen. 1870 brannte die Jagdhütte ab. Sie wurde in ihrer ursprünglichen Gestalt wieder aufgebaut. Die Inschrift von Goethes Hand wurde durch eine Photographie des Liedes ersetzt, die unter Glas und Rahmen noch jetzt im Goethehäuschen hängt.



## Die 5. Bitte.

### Lektion für die Oberstufe.

Von Hauptlehrer H. Gärtner, Weissenfee.

I. Gliederung: Text: 1. Und vergib uns unsere Schuld (Bitte).

2. als wir vergeben unsern Schuldigern (Gelübde).

Erklärung zum 1. Teil (Bitte). Was ist das? Wir bitten in diesem Gebet, d. h. die Bitte hat den Sinn:

1. daß der Vater im Himmel nicht ansehen (anrechnen, zurechnen) wolle unsere Sünde (Ersünde).

2. und um desselben willen solche Bitten nicht versagen (solche Bitten, alle vorhergehenden, insbesondere die 4. Bitte).

Begründung. a) denn wir sind der keines wert, das wir bitten, b) haben's auch nicht verdient,

3. sondern er wolle es uns alles aus Gnaden geben, a) denn wir täglich viel sündigen, b) und wohl eitel Strafe verdienen.

II. Gelübde. Erklärung zum 2. Teil.

1. So wollen wir wiederum auch herzlich vergeben

2. und gerne wohlthun denen, die sich an uns versündigen.

#### Gebet:

Al' unsre Schuld vergib uns Herr,  
Daß sie uns nicht betrübe mehr,  
Wie wir auch unsern Schuldigern  
Ihr' Schuld und Fehl' vergeben gern;  
Zu dienen mach uns all' bereit  
In rechter Lieb und Einigkeit.

Wie lautet die 5. Bitte? Und vergib uns unsere Schuld usw.— Wie erklärt Luther diese Bitte? Wir bitten in diesem Gebet. — Mit welcher Bitte hängt die 5. Bitte zusammen? Die 5. Bitte hängt mit der 4. Bitte zusammen. — Woraus sehen wir dies? Aus dem Worte „und“. — Um was bitten wir in der 4. Bitte? Wir bitten in der 4. Bitte um irdische Güter.\*) — Um was bitten wir in der 5. Bitte? Um Vergebung unserer Schuld. — Wie hat uns Gott die irdischen Güter, um die wir in der 4. Bitte bitten, nach den Worten des 1. Artikels gegeben? Das alles aus lauter väterlicher, göttlicher Güte usw. — Wie spricht dies auch der hl. Apostel Jakobus 1, 17 aus? Alle gute Gabe usw. — Von wem kommt also alle gute Gabe? Vom Vater des Lichts. — Wozu sind wir deshalb nach dem 1. Artikel verpflichtet? Des alles ich ihm zu danken. — Wir tun das nicht immer. Nein. — Was laden wir da auf uns? Eine Schuld. — Wie nennen wir diese Schuld? Diese Schuld nennen wir Sünde. — Um was bitten wir nun in der 5. Bitte? Gott möchte uns unsere Schuld vergeben. — Unter welcher Bedingung soll uns Gott unsere Schuld vergeben? Wie wir vergeben unsern Schuldigern. — Was folgt auf die Sünde? Strafe. — Welches

\*) Die Antworten werden immer in ganzen Sätzen gegeben.

sind die Strafen, die der Katechismus nennt? Zeitlicher Tod und ewige Verdammnis. — Wie könntest du jetzt die 5. Bitte beten? Vergib uns unsere Sünde. — Welche Menschen sollen die 5. Bitte beten? Alle Menschen, ohne Unterschied. — Warum? Sie sind alle Sünder. — Wie spricht dies der Apostel Paulus, Röm. 3, 22 aus? Es ist hier kein Unterschied usw. — Auch Johannes spricht dies 1. Joh. 1, 8 aus, wie sagt er da? So wir sagen, wir haben keine Sünde usw. Daß wir durch unsere Sünde eine große Schuld auf uns geladen haben, bezeugt auch der Dichter Frank im 3. Verse des Liedes: Herr, ich habe mißgehandelt usw. — Wie spricht er da? — Drum, ich muß es nun bekennen usw. — Wie sprechen wir das Bekenntnis unserer Sündenschuld in Luthers Erklärung aus? Denn wir täglich viel sündigen und wohl eitel Strafe verdienen. — Wie oft sündigen wir also? Täglich. — Wie spricht dies David im Ps. 19, 13 aus? Wer kann merken usw. — Was haben wir bei Gott verdient, da wir täglich viel sündigen? Eitel Strafe. — Was verstehen wir unter „eitel“ Strafe? Nichts als Strafe. — Gott straft den Sünder nicht immer gleich. — Wie ist also Gott nach Ps. 103, 8? Barmherzig und gnädig ist der Herr. — Wodurch hat auch Gott seine Barmherzigkeit und Gnade nach dem 2. Artikel bewiesen? Dadurch, daß er seinen lieben Sohn in die Welt sandte. — Was hat der Sohn mit dir und allen sündigen Menschen getan? Er hat mich verloren und verdammten Menschen erlöst usw. — Wie beten wir deshalb mit dem Dichter des Liedes: Ich habe nun den Grund gefunden usw. Vers 8? Muß ich an meinen besten Werken usw.

Zusammenfassung. Wie sind also alle Menschen? Sündig. — Was haben sie deshalb verdient? Nichts als Strafe. — Wie zeigt sich aber Gott dem Menschen gegenüber? Er ist barmherzig und gnädig. — Worin besteht also seine Barmherzigkeit und Gnade? Darin, daß er die Menschen nicht gleich straft.

Was soll uns Gott also nach der 5. Bitte vergeben? Unsere Schuld. — Wie soll uns Gott unsere Schuld vergeben? Wie wir vergeben unsern Schuldigern. — Wie groß nun unsere Schuld ist, das laßt uns in dem Gleichnis vom Schalksknecht erkennen (Matth. 18, 23—35).

Erzähle mir dieses Gleichnis: Darum ist das Himmelreich usw. — Wer ist hier mit dem Könige gemeint? Gott selbst. — Wer ist der Knecht? Jeder Mensch. — Wieviel war der Knecht seinem Herrn schuldig? 10000 Pfund. — Wie war diese Schuld für den Knecht? Sehr groß. — Was konnte der Knecht daher auch nicht? Er konnte sie nicht bezahlen. — Was tat deshalb sein Herr? Er ließ alles verkaufen, was er hatte. — Was war das für den Knecht? Eine Strafe. — Wie war diese Strafe für den Knecht? Sehr groß und schwer. — Wodurch hatte der Knecht diese große und schwere Strafe verdient? Durch seine Schuld. — Was für eine Schuld haben auch wir durch unsere Sünde auf uns geladen? Eine sehr große Schuld. — Was können wir mit unserer Schuld auch nicht machen? Wir können sie

nicht bezahlen. — Wie können wir daher unsere Schuld nennen, da sie unbezahlbar ist? Eine unbezahlbare Schuld. — Was tat der Knecht deshalb, als der Herr alles verkaufen ließ? Er bat und sprach: Habe Geduld mit usw. — Was tat darnach der Herr? Er ließ ihn los, und die Schuld usw. — Warum erließ er ihm die Schuld? Weil er ihn bat. — Was tut auch Gott, wenn wir ihn bitten? Er vergibt uns unsere Sünde.

Wie diese Bitte geschehen soll, wird im 4. Hauptstück in der 4. Frage gesagt.

Wie heißt es da? Durch tägliche Reue und Buße soll der alte Adam in uns ersäufet werden. — Auch in dem bekannten Bußliede, Vers 1 bitten wir um Vergebung, wie heißt der Vers? Aus tiefer Not. — Mit welchen Worten kam auch der verlorene Sohn zum Vater? Luk. 15, 21. Vater, ich habe gesündigt im H. u. — Was empfand also der Sohn? Reue und Buße. — Was tat der Vater, als der Sohn mit solchem Herzen zum Vater kam? Er nahm ihn wieder als sein Kind an. — Damit uns nun Gott von den Sündenstrafen befreie, wie bitten wir deshalb? Vergib uns unsere Schuld.

Zusammenfassung. Worin besteht also unsere Schuld? In der Sünde. — Wie ist diese Schuld? Sehr groß. — Was können wir also nicht mit unserer Schuld? Nicht bezahlen. — Um was bitten wir deshalb Gott? Er möge uns diese Schuld vergeben. — Was sprechen wir nach dem Bekenntnis unserer Schuld vor Gott aus? Eine Bitte.

(Luthers Erklärung.) Wie bitten wir in dieser Bitte, daß der Vater die Sünde nicht bestrafen möge? Wir bitten in diesem Gebet usw. — Was soll also Gott nach diesen Worten nicht tun? Unsere Sünden nicht strafen. — Wie spricht dies David, Ps. 51, 11 aus? Verbirg dein Antlitz usw. Um was bitten wir also? Um Vergebung. — Wann empfangen auch wir Vergebung? Wenn wir darum herzlich bitten. — Wie sagt der Dichter im Liede: Mache dich mein Geist bereit B. 8? — Ja, er will gebeten sein usw. — Auch David sagt Ps. 143, 2? Herr, gehe nicht mit deinem K. — Was soll also der Herr nach diesem Spruche nicht tun? Nicht mit uns ins Gericht gehen, uns nicht strafen. — Um was bitten wir daher? Daß Gott nicht mit seiner Gerechtigkeit, sondern mit seiner Barmherzigkeit und Gnade über uns komme. — Um was willen können und dürfen wir so bitten? Um Christi willen. — Was soll daher Gott um Christi willen mit unsern Sünden tun? Gott soll uns um Christi willen unsere Sünden vergeben. — Dies möge Gott nun auch tun nach den Worten aus dem 6. Verse des Liedes: „Wer weiß, wie nahe mir“ usw.

„Ach Vater, deck all' meine Sünde  
Mit dem Verdienste Christi zu,  
Darein ich mich fest gläubig wende  
Das gibt mir recht erwünschte Ruh.“

Wie oder unter welchen Bedingungen vergibt uns nun Gott unsere Sünden? Wie wir vergeben unsern Schuldigern. — Wie erklärt Luther diese Worte? So wollen wir zwar — versündigen.

— Was geloben wir nach diesen Worten unserm himmlischen Vater? So wollen wir zwar wiederum — Wie nennt man dies mit einem Worte, was wir geloben?

### Gelübde.

Was haben wir vorher ausgesprochen, wenn wir beten, Gott wolle uns unsere Schuld vergeben? Eine Bitte. — Setzt tun wir ein Gelübde. Wieviel Stücke enthält also die 5. Bitte?

### Zwei Stücke.

Welche sind es? 1. Bitte. 2. Gelübde. — Wie spricht der König im Gleichnis vom Schalksknecht, der seinem Mitknecht die Schuld nicht erlassen will? Solltest du dich nicht auch erbarmen usw. — Wie hätte der Knecht gegen seinen Mitknecht sein sollen? Ebenso, wie der Herr gegen ihn war, er sollte ihm die Schuld erlassen. — Was tat der Herr dadurch, daß er ihm die Schuld erließ? Er hatte Barmherzigkeit an dem Knechte getan. — Wenn sein Herr barmherzig war, wie sollte der Knecht da auch sein? Er sollte auch barmherzig sein. — Was gebietet Gottes Wort? Seid barmherzig, wie auch usw. — Wie war der Herr darüber, als er von dem Knechte erfuhr, daß er sich seines Mitknechtes nicht erbarmet hatte? Er war zornig. — Was tat er in seinem Zorn? Er überantwortete ihn den Peinigern. — Wenn wir Vergebung empfangen wollen, was müssen wir da auch tun? Wir müssen unsern Nächsten vergeben. — Dies verlangt auch der Herr Jesus von uns, wie spricht er Luk. 6, 37. 38? Vergebeth, so wird euch vergeben. — Wie spricht deshalb auch Christus im letzten Verse unsers Evangeliums? Also wird euch mein h. V.

Unsere Vergebung gegen unsere Mitbrüder soll nicht bloß zum Schein sein, sondern wie sollen wir nach den Schlußworten der Bitte vergeben? Herzlich und gerne wohlthun denen, die sich an uns versündigen. — Wie sagt Petrus zum Herrn Matth. 18, 21. 22? Wie oft soll ich meinem Bruder vergeben usw. — Was fordert der Herr nach diesem Ausspruche? Wir sollen so oft vergeben, so oft sich unser Bruder an uns versündigt. — Was uns zuteil wird, wenn wir vergeben, sagt der Herr Matth. 6, 14. 15. — Wie heißt es da? So ihr den Menschen ihre Fehler usw. — Wenn wir das tun, was folgt darauf? Denn wo Vergebung der Sünden ist, da ist auch Leben und Seligkeit. — Was wird also dem zuteil, der nicht müde wird zu vergeben? Das ewige Leben und die Seligkeit.

Seht Kinder, das ist's, wonach wir trachten. Glückselig der, dem sein Wunsch erfüllt wird.

Was geloben wir also in der 5. Bitte? Wir geloben, unsern Schuldigern von Herzen zu vergeben. — Wenn wir dies wissen, selig sind wir, wenn wir es tun. — Wie sollen wir uns nach Gottes Worten: Matth. 5, 44. 45, gegen unsere Feinde beweisen? Liebet eure Feinde usw. — Wodurch sollen wir also die Feindesliebe beweisen? Durch Segnen, Wohlthun, Fürbitte. — Wenn wir das tun, was sind wir dann nach den Worten Pauli? Röm 8, 14? Kinder Gottes



und Erben. — Wie spricht der Apostel Paulus da? Denn welche der Geist Gottes treibet usw. — Wenn wir Gottes Kinder sind und sein wollen, wenn müssen wir da ähnlich sein? Unserm himmlischen Vater. — Wie spricht auch der Herr selbst Matth. 5, 48? Ihr sollt vollkommen sein usw. — Was müssen wir also tun, wenn wir das werden wollen? Allen Freunden und Feinden Gutes tun. — Wenn uns unser Nächster beleidigt hat, so sollen wir ihm gleich vergeben, nicht erst lange warten, denn wie spricht der Apostel Paulus Eph. 4, 26? Lasset die Sonne nicht usw. — Ja, der Apostel sagt noch mehr Röm. 12, 20. Wie heißt es da? So nun deinen Feind hungert usw. — Was empfindet also der Feind, wenn wir feurige Kohlen auf sein Haupt sammeln? Er empfindet Schmerz und wird rot. — Worüber empfindet er Schmerz? Über unsere Wohlthaten. — Was heißt also: Feurige Kohlen auf sein Haupt sammeln? Der Feind wird durch die vielen Wohlthaten Schmerz, Beschämung und Reue empfinden. — Wenn er sich schämt, dir Unrecht getan zu haben, und Reue empfindet, was wird er sodann gewiß tun? Er wird seinen Sinn ändern, ich werde ihn für mich gewinnen, er wird sich beschämt fühlen. — Wann wird also der Herr die Bitte um Vergebung unserer Schuld erhören? Wenn wir vergeben.

Darum sagt der Herr ja zum Schluß des Evangeliums: Also wird mein himmlischer Vater euch auch tun usw. — So gehet hin und tuet desgleichen.

Zusammenfassung: Wenn du die Bitte betest, als was kennst du dich? Als ein Sünder. — Was mußt du als Sünder über deine Sünde fühlen? Reue. — Wozu fühlst du dich dadurch gedrungen? Gott um Vergebung zu bitten. — Wenn du Vergebung erlangen willst, was mußt du da auch tun? Meinem Mitmenschen auch vergeben. — Was werden wir dann, wenn wir vergeben? Gottes Kinder. — Was sind wir dann untereinander? Brüder. — Was will uns Gott dann geben? Ewiges Leben und die ewige Seligkeit.

Das ist es, wonach wir trachten, das uns bereitet ist von Anbeginn der Welt.

Wir sollen nun dem Beispiele folgen, welches Christus uns gegeben hat, in seine Fußtapfen treten; denn er schalt nicht, da er gescholten ward, er drohete nicht, da er litte, er stellte es aber dem anheim, der da recht richtet. Darum wollen wir mit dem Dichter des Liedes: Mir nach spricht Christus, sprechen Ps. 7: So laßt uns denn dem lieben Herrn mit Leib und Seel' nachgehen! Amen!



Benjamin Franklin, welcher zu Boston geboren wurde, stammte aus einer zahlreichen Familie.

Benjamin Franklin, geboren zu Boston, usw.

### Beachte:

Er kam auf den Gedanken, er wollte zu Rübezahl gehen. Er verpflichtet sich, am 1. April die Summe zurückgeben will. Ich sing ein Heldenlied an zu singen. Die Lunge hat die Aufgabe das Blut zu reinigen (.).

### c) Die Verwandlung des Nebensatzes in einen Satzteil.

- Wann? Als der Krieg ausbrach usw. — Beim Ausbruch des Krieges.  
 „ Während die Türken Wien belagerten usw. — Während der Belagerung Wiens durch die Türken.  
 „ Nachdem die Elbe die Moldau aufgenommen hat usw. — Nach der Aufnahme der Moldau.  
 „ Ehe das Schießpulver erfunden war usw. — Vor der Erfindung des Schießpulvers.  
 Seit wann? Seitdem Eisenbahnen gebaut werden usw. — Seit dem Bau von Eisenbahnen.  
 Wie lange? Bis die Arbeit beendet ist usw. — Bis zur Beendigung der Arbeit.  
 Wo? Wo die Elbe in die Nordsee mündet usw. — An der Mündung der Elbe in die Nordsee.  
 Wie? Indem er Sümpfe entwässerte usw. — Durch Entwässern der Sümpfe.  
 Wenn? Wenn (falls) die Japaner siegen usw. — Im Falle des Sieges der Japaner.  
 Wozu? Um die Festung zu erobern usw. — Zweck's Eroberung der Festung.  
 „ Um die Rose vor dem Froste zu schützen usw. — Zum Schutze vor dem Froste.  
 Warum? Weil es an Wasser mangelt usw. — Infolge, wegen des Wassermangels (um — willen, halber).  
 „ Weil er seine Eltern liebt usw. — Aus Liebe zu seinen Eltern.  
 Welcher? Blücher, welcher an der Katzbach siegte usw. — Blücher, der Sieger an der Katzbach —.  
 Wer od. was? Was glänzt usw. — Das Glänzende ist für den Augenblick geboren.

### Beachte:

Durch falsche Nachrichten rief Hofer sein Volk nochmals unter die Waffen (infolge). Bei 5 Jahren erhielt er Trommel, Säbel und Flinte (mit). Bei der Heimreise kehrte er in Mähra ein (auf). Am Ausbruche des Krieges weilte König Wilhelm in Ems (beim). Um der Kälte ziehen die Singvögel fort (willen). Wegen dem Wassermangel

hat die Schifffahrt aufgehört. Der Gärtner braucht ein scharfes Messer zum Bäume verschneiden. Die erste Arbeit ist die Decke wird verschalt. Ein Schüler ist durch seine schlechten Kenntnisse sitzen geblieben (wegen, um = willen). Ich habe mit größter Zufriedenheit meines Chefs gearbeitet (zur).

**d) Die verschiedenartigen Beziehungen des Nebensatzes zum Hauptsatz.**

**Übe:**

Der Große Kurfürst baute Straßen und Kanäle, weil der Handel darniederlag. Warum? Sachgrund, Ursache.

Der Große Kurfürst baute Straßen und Kanäle, weil er den Handel heben wollte, um den Handel zu heben. Weshalb? Absicht, Beweggrund.

Der Große Kurfürst baute Straßen und Kanäle, damit der Handel gehoben würde. Wozu? (Zweck.)

Der Große Kurfürst mußte Straßen und Kanäle bauen lassen, wenn er den Handel heben wollte. Wenn? Bedingung.

Wo Kanäle gebaut werden, wird der Handel gehoben. Wo? Ort der Handlung.

Wer Kanäle baut, hebt den Handel. Wer? Gegenstand des Handelns.

Als der Große Kurfürst Straßen und Kanäle baute, hob er den Handel. Wann? Zeit der Handlung. (gleichzeitig.)

Nachdem der Große Kurfürst Straßen und Kanäle gebaut hatte, hob sich der Handel. Wann? Zeit der Handlung. (nacheinander.)

Ehe der Große Kurfürst den Handel heben konnte, mußte er Straßen und Kanäle bauen lassen. Wann? Zeit der Handlung. (nacheinander.)

Der Große Kurfürst wußte, daß er durch den Bau von Straßen und Kanälen den Handel heben konnte. (Wen oder was?) (Ergänzung.)

**II. Verbindung selbständiger Sätze.**

**A. Der Vorderatz ist durch Umwandlung des Nebensatzes entstanden.**

**a) Folgerungen.**

Warum? Aus diesem Grunde: darum, daher, insolgeßessen, z. B.: Der Handel lag darnieder darum baute der Große Kurfürst Straßen und Kanäle.

Weshalb? In dieser Absicht: deßhalb, deßwegen, z. B.: Der Kurfürst wollte den Handel heben deßhalb baute er usw.

Wozu? Zu diesem Zwecke: dazu baute er usw.

Wenn? Unter dieser Bedingung: so hob er den Handel.

Wie? Auf diese Weise: so, dadurch hob er den Handel.



b) Hinweise.

Wo? An diesem Orte: da, dort wurde der Handel gehoben.  
 Wohin? An diesen Ort: dahin, dorthin.  
 Woher? Von dem Orte her: daher, dorthier.  
 Wann? Zu dieser Zeit: da, damals hob sich der Handel.  
 " Nach dieser Zeit: dann, darauf, darnach, hierauf hob sich der Handel.  
 " Vor dieser Zeit: vorher, zuvor mußten Straßen und Kanäle gebaut werden.  
 Seit wann? Seit dieser Zeit: seitdem hat sich der Handel gehoben.  
 Wie lange? Bis zu dieser Zeit: bis dahin lag der Handel darnieder.  
 Wer? Der, dieser hob den Handel. (Hinweis auf die Person.)  
 Wen od. was? Dies, das wußte er. (Hinweis auf die Sache.)

**Beachte:**

In der Elbe ist Wassermangel eingetreten; dadurch wurden viele Arbeiter entlassen (darum). Der erste Jäger durfte nicht recht als Feind schalten, und er floh zu Tilly (darum). Die Stromnixe lockt viele Schiffe an die Felsen heran; dadurch werden dieselben zerschmettert (infolgedessen). Hofer wollte sich von seinem Vaterlande nicht trennen, und er versteckte sich in eine Sennhütte (deshalb). Die Sole tropft durch die Reifighaufen hindurch; dadurch bleiben die erdigen Bestandteile hängen (dabei). Nicht weit davon steht der Drachensfels; damals hat Siegfried den Drachen erschlagen (dort). Bevor holte Joseph ein Bündel Heu (vorher, zuvor). Nachdem reiste Franklin nach England (hierauf, darauf usw.) Indem saßen wir um den Weihnachtsbaum herum (während dieser Zeit, unterdessen). Das Wasser muß an tiefgelegenen Stellen stehen bleiben; darum kann es nicht aufwärts fließen (weil — kann).

**B. Der sich anschließende Satz ist der Form nach vom Vorder Satze unabhängig, steht aber inhaltlich in Beziehung zu ihm.**

a) Die Gedanken werden zusammengestellt.

1. Ganz allgemein: und,
2. Ergänzend: auch, und auch, aber auch, ebenso, desgleichen, außerdem, zudem, überdies, sowohl — als auch, nicht nur — sondern, auch, weder — noch, teils — teils, bald — bald.
3. Steigernd: ja, sogar, ja sogar.
4. Erläuternd: und zwar, nämlich, zum Beispiel.
5. Etwas hervorhebend: besonders, insbesondere, insonderheit, vornehmlich, namentlich, vor allem, zumal.
6. Bedingungsweise: unter Umständen, möglicherweise, womöglich.
7. Begründend: denn.
8. Folgernd: mithin, also, folglich, demnach.

## b) Die Gedanken werden einander entgegengestellt.

1. Ganz allgemein: aber, dagegen, hingegen, nicht — sondern.
2. Einschränkend: doch, jedoch, allerdings, allein.
3. Bedauernd: leider, freilich.
4. Wider Erwarten: dennoch, trotzdem, dessenungeachtet, nichtsdestoweniger, vielmehr.
5. Die Ausnahme feststellend: nur, allein.
6. Die Entscheidung fordernd: oder, sonst; entweder — oder

### Beachte:

Da mußte der Fgel sich aufrollen. Und der Fuchs fraß ihn auf (, und). Auf einmal verstummte sein Gesang, und er hörte das Totenglocklein läuten (denn). Die Jäger suchten Felder und Wälder ab, und der Hirschfänger blieb verschwunden (aber, dennoch, leider) usw. Der Bauer kann beobachten, ob das Gesinde fleißig ist, oder ob das Vieh ordentlich gefüttert wird (und). Der Kurfürst von Brandenburg hielt den Schwedenkönig auf; aber er kam zu spät, Magdeburg zu retten (daraus, insfolgedessen usw.). Das Wasser muß an tiefergelegenen Stellen stehen bleiben; daraus kann es nicht abfließen (denn). Die reichen Leute haben es dagegen viel besser (Leute dagegen). In ihrer Not verlor sie doch nicht den Mut; aber sie vertraute auf Gott (denn).

### Unterscheide:

Auch das Edelfräulein konnte etwas für ihr Vaterland tun. Das Edelfräulein konnte auch etwas usw. Das Edelfräulein konnte auch etwas für das Vaterland tun. Der Knecht nur (nur der Knecht) steigt jede Woche einmal zur Sennhütte hinauf; nur jede Woche od. jede Woche nur; jede Woche nur einmal od. nur einmal jede Woche.

### Lehrstoff:

#### Verbindung selbständiger Sätze:

Ist der Vordersatz durch Umwandlung eines Nebensatzes hervorgegangen, so enthält der Nachsatz eine Folgerung oder einen Hinweis.

Selbständige Sätze, welche der Form nach voneinander unabhängig sind, inhaltlich aber zusammengehören, werden zusammengestellt oder einander entgegengestellt.

## III. Sprachbildung und Sprachbedeutung.

Wortbildung, Wortfamilien und feststehende Redensarten.

(Siehe Unter- und Mittelstufe!)

### Übe:

Bildliche Ausdrücke und Redensarten, z. B.: Aus Furcht vor Strafe entfliehen:

Sich auf die Beine, auf die Socken, auf die Strümpfe machen, sich dünn machen, lange Beine machen. Fersengeld, Reißaus, das; Hasenpanier nehmen; ausreißen, ausrücken, ausfragen, abrücken, abjageln,

abdampfen, abschwirren; durchgehen, durchbrennen, durch die Lappen gehen, durch die Fichten gehen; sich drücken, sich verkrümmeln, sich verduften, sich verziehen, sich aus dem Staube machen usw.

b) Das Wort „Herz“ in der Redensart.

Ein reines, gutes, hartes Herz haben, kein Herz haben, das Herz auf dem rechten Flecke haben, etwas auf dem Herzen haben, aus dem Herzen sprechen oder reden, zu Herzen nehmen, ins Herz schließen, ans Herz wachsen usw.

### Satzzeichenlehre:

- I. Nach einem selbständigen Satze steht ein Punkt, ein Fragezeichen oder Ausrufungszeichen.
- II. Selbständige Sätze, die inhaltlich in Beziehung zueinander stehen, werden durch Semikolon getrennt. Nur vor den Bindewörtern „und“ und „oder“ steht ein Komma.
- III. Abhängige Sätze werden vom Hauptsatze durch Komma getrennt; eingeschobene Sätze (Beifügesätze) werden in Komma eingeschlossen.
- IV. Auch gleichartige Satzglieder werden durch Komma getrennt, wenn sie nicht durch „und“ oder „oder“ verbunden sind.
- V. Der Doppelpunkt steht vor der direkten Rede und vor Aufzählungen.

## Jose Blätter.

### I. Feuilleton.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von E. Biegler.

Christian Schmitt.

Christian Schmitt wurde am 28. März 1865 zu Gendertheim im Unter-Elsaß geboren. Er besuchte die Präparandenanstalt zu Reudorf und das Seminar zu Straßburg. Nach seinem Abgange vom Seminar (1885) war er kurze Zeit in Pfulgriesheim tätig und trat dann in den Schuldienst der Stadt Straßburg. Schon im Herbst des folgenden Jahres erschien eine Sammlung von Gedichten unter dem Titel „Blumen am Wege“, die ihm viel Anerkennung einbrachte. Einen durchschlagenden Erfolg hatte seine zweite Sammlung „Als Lieder“, die bereits in 2. Auflage (Straßburg, 1895) vorliegt. Mit Schmidt-Brädifow und B. Traudt gab er eine Sammlung „Im Sturm und Sonnenschein“ (Marburg 1893) heraus. 1901 folgte: Neue Gedichte. Verlag von Neust in Straßburg. Großen Einfluß auf das geistige Leben seiner Heimat gewann er durch die von ihm begründete und geleitete literarische Monatschrift „Alsatia“ und dem dahinter stehenden „Alsabunde“. Leider nötigte ihn sein Gesundheitszustand das Schul-Exepter niederzulegen. Seit 1896 ist er Regierungsekretär bei der Kaiserlichen Landesbibliothek in Straßburg.

Die Jung-Elsaß!

(Als Lieder. S. 47.)

Ihr Väter, noch steht ihr in heimlichem Groll  
Ob unsrer Heimat Geschicken;  
Noch sehn wir euch stumm und sehnsuchtsvoll  
Hinüber zum Westen blicken:

Ihr denkt der längstentschwundenen Zeit  
Und der alten französischen Herrlichkeit,  
Für die ihr in einstigen Tagen  
Euer Herzblut zur Walfstatt getragen.

Da nahte das Wetter vom deutschen Ost  
Mit seinen rächenden Flammen,  
Und die gleißende Pracht, zerfressen vom Rost,  
Ziel krachend in sich zusammen;  
Doch den lachenden, blühenden Gau am Rhein,  
Den kostbar blinkenden Edelstein,  
Das Land der Alemannen,  
Trug der Sieger als Preis von dannen.

Und war's nicht sein eigen? — Doch nein, doch nein,  
Wir wollen nicht streiten und hadern.  
Euer Schmerz, er soll uns heilig sein  
Wie das Blut in unsern Adern.  
Und daß ihr euch heut in der Fremde wähet,  
In die traute Kindheit zurück euch sehet, —  
Nun wohl, wir achten's als Tugend;  
Denn süß ist der Traum der Jugend!

Doch bitten wir ein's, und wir haben das Recht:  
Von uns begehrt keine Klage!  
Die Tage, von denen ihr trauernd sprecht,  
Uns sind es fremde Tage!  
Wir sind geboren in deutscher Zeit,  
Als die Brüder, die lange der Zwist entzweit,  
Nachdem sie den Erbfeind vernichtet,  
Das einige Reich errichtet.

Und dies Reich, gefügt unterm Wetterstreich,  
Das ist unsrer Jugend Vermächtnis;  
Das tragen wir treu und hoffnungsreich  
Zu jeder Frist im Gedächtnis;  
Und wir schwören's, zu wahren seinen Besitz;  
Und will's Gott, so stehn wir im Schlachtenblitz  
Bei des herrlichen Kleinods Hüttern,  
„Ein einig Volk von Brüdern!“

Euer Sträuben, ihr meint es ehrlich und echt,  
Und wir wollen den Sinn euch nicht wandeln;  
Doch wollen auch wir, das neue Geschlecht,  
Nach unserm Gewissen handeln!  
Unsrer Losung, wir folgen ihr allezeit,  
Wir bekennen sie frei, und wir stehn bereit,  
Mit Blut sie zu unterschreiben:  
„Deutsch sind wir und wollen es bleiben!“

Das Erwachen.

(Majalieder. S. 79.)

Lang hat mein Geist in dumpfem Schlaf gelegen  
Verlierend sich in nebelhafte Weiten:  
Es sang mein Lied von alten, guten Zeiten,  
Von frommen Rittern, grauen Burggehegen. —



Ich bin erwacht. — Rings dröhnt's von Wetterschlägen:  
Im Reich der Dichtung tobt ein grimmes Streiten;  
Der glatten Lilge gilt's, der vielumfreiten:  
Siegfreudig hör' ich neuen Klang sich regen. —

So laß auch du auf ungewohnten Wegen,  
Mein Flügelroß, zum Schlachtgefild dich leiten!  
Vergiß der süßen Jugendherrlichkeiten!  
Entwöhne dich des Schritts, des tatenträgen!

Des todeskühnen Sturmlaufs sollst du pflegen!  
Zu edelm Ringkampf sporn' ich deine Seiten,  
Und mag man über unsre Leichen schreiten, —  
Wir fochten mit — dem Zukunftsheil entgegen!

#### Sonnenaufgang.

(In Sturm und Sonnenschein. S. 91.)

Am Felsrand sitz' ich hier in Träumen.  
Die Nacht liegt noch im engen Tal;  
Doch fern im Ost allmählich säumen  
Die Schatten sacht sich dämmerfahl.

Und tief und tiefer sinkt das Dunkel,  
Und klar und klarer quillt's empor,  
Bis hell der Sonne Glanzgefunkel  
Durchbricht der Wolken Rosentor.

Und lebenweckend, siegverkündend  
Zur ärmsten Hütte fliegt der Tag,  
In mancher müden Brust entzündend  
Den Mut zu neuem Flügelschlag.

Und wie nun rings zu lautem Reigen  
Aufs neu' erwachen Lust und Schmerz,  
Da geht urplötzlich wundereigen  
Ein selig Ahnen mir durchs Herz: —

Einst wird der Welt ein Morgen tagen,  
Der sie zu reiner Freude weckt,  
Der nicht zu hoffnungslosem Klagen  
Die Sorge mehr vom Lager schreckt.

In Liebe wird sich froh vereinen,  
Was jetzt in Zwietracht sich entzweit,  
Und friedeleuchtend wird erscheinen  
Der Ausgang einer neuen Zeit.

Dann wird erfüllt das Auge schauen,  
Was manche Sage fromm uns wies: —  
Der Völker Brudersinn wird bauen  
Auf Erden Gottes Paradies. — —

Am Felsrand sitz' ich hier in Träumen.  
Ob meinem Haupt der Frühwind kreist. —  
In lichten, glückverklärten Räumen  
Sonnt zukunftsfreudig sich mein Geist.

---

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Das Regierungsschulwesen in unsern Kolonien. Über die Schultätigkeit in unsern Schutzgebieten macht das neueste Weißbuch (Nr. 174 und 175 der Reichstagsdruckschriften) für 1904/05 folgende Angaben: Togo hat in Lome und Sebevi je 1 Regierungsschule mit zusammen 138 Schülern; sie sind teils Kostschüler, teils Stabschüler. Die Handwerkerschule in Lome wird von 43 Schülern besucht. — Die Regierung verteilte zum erstenmal Prämien an solche Missionschulen, die nach dem vom Gouvernament aufgestellten Lehrplan Unterricht in der deutschen Sprache erteilten. In Kamerun bestehen 2 Regierungsschulen (in Duala und Vittoria) mit 525 Schülern. Es nahmen auch 82 Mädchen am Unterricht teil. Die Lernbegier der früher als besonders schon geschilderten Balwiri wird besonders hervorgehoben; in Vittoria lernen nicht weniger als 60 dieses Stammes. Über Deutsch-Südwestafrika bringt das Weißbuch diesmal keinen Bericht. In Deutsch-Ostafrika ist das Regierungsschulwesen verhältnismäßig am stärksten ausgebildet. Es besteht aus 6 Hauptschulen (an den wichtigsten Küstenplätzen), denen 5 Handwerkerschulen angegliedert sind, und 39 Hinterlandsschulen. In den erstgenannten Schulen unterrichten europäische Lehrer, denen farbige Lehrer zur Seite stehen, in den Hinterlandsschulen ausschließlich eingeborene Lehrer. Diese Schulen haben im ganzen 3726 Schüler. Die Schulsprache bildet das im ganzen Schutzgebiete bekannte und bei vielen Stämmen mehr oder minder geläufige Kisuaheli. Das Deutsche, das in allen Hauptschulen gelehrt wird, vermag jedenfalls vorläufig das Kisuaheli noch nicht zu ersetzen. Die Gefahr, daß sich mit dem in der Schule gelehnten Kisuaheli der Islam verbreite, liegt nicht vor, seitdem der Einfluß des Arabertums zurückgeht. Neben dem Unterricht ist die Erziehung, die den Knaben (Mädchenschulen werden nur von den Missionen unterhalten) zuteil wird, für die Entwicklung der eingeborenen Bevölkerung von höchstem Wert. Die Missionschulen berücksichtigen die in den Regierungsschulen geltenden Grundsätze. Mehreren Schulen konnten für gute Leistungen in der deutschen Sprache Geldprämien zuerkannt werden. Das Weißbuch zählt 22 Missionschulen auf, in denen Deutsch gelehrt wird. Fast allen Missionschulen werden auf Antrag Lehrmittel aus den Vorräten der Gouvernements kostenlos überwiesen. In der Südsee gibt es keine Regierungsschulen; nur auf den Marianen, die merkwürdigerweise keinerlei Schultätigkeit aufzuweisen haben, findet sich ein schwacher Ansatz dazu: Beamte von der Regierung erteilen vereinzelt deutschen Unterricht. Auf den Samoa-Inseln besteht eine Regierungsschule zu Apia, die von 76 Kindern besucht wird. Samoaner aber werden nicht mehr aufgenommen, weil sich unter den deutschen Eltern eine starke Strömung gegen den gemeinsamen Unterricht ihrer Kinder mit Samoanern geltend machte. In Kiautschou hat die von 60 Schülern besuchte Gouvernementschule den Lehrplan eines Reform-Realgymnasiums angenommen. Da die Zahl der Schüler, die auch aus andern Teilen Ostasiens zum Besuch dieser Schule nach Tsingtau kommen, sich mehrt, ist von einem ihrer Lehrer eine Privatpension eingerichtet worden. Im Pachtgebiet gibt es außerdem in Tsingtau eine Handwerkerschule, auch einen von den Chinesen veranstalteten Schulunterricht. — Die angeführte Schultätigkeit der Regierung erscheint den in Nr. 86 angeführten Zahlen des Missionschulwesens gegenüber als recht bescheiden. In der Südsee fehlt sie, sofern es sich um Schulen für Eingeborene handelt, ganz, in Togo und Kamerun erstreckt sie sich auf einige Hundert, in Ostafrika auf ungefähr 2000 Schüler. Die Regierung pflegt vornehmlich ein höheres Schulwesen zur Verbreitung der deutschen Sprache und Heranbildung von niederen Beamten aus den Eingeborenen.

### 2. Pädagogische Mitteilungen.

Wann soll der Aufsatz im Lehrplan auftreten? Das ist eine schwere und eine leichte Frage, wie man's nimmt. Denkt man an den freien Aufsatz, also an den eigentlichen Aufsatz, dann sollte der in der Volksschule

erst mit dem 5. Schuljahre auftreten. Die jetzige Praxis ist Schönfärberei. Mit Recht führt Rektor Richard Lange in seinen „Kritischen Betrachtungen zum deutschen Unterrichte in der Volksschule“ (Leipzig, Dürrsche Buchhandlung) aus:

„Aber die Aufsatzhefte, die müssen natürlich sauber aussehen. Was würde der Herr Revisor sagen, wenn da so viele rote Tintenstriche ständen? — Keine Sorge, die Aufsätze sind wie geleckt. Nur hier und da ein harmloses Schnitzerschen — sonst tadellos. Alles in Ordnung. — Es ist doch ganz merkwürdig! In der Schule arbeiten unsere Kinder in ihren Reinschriften doch so nett und sauber und fehlerlos, und in der Fortbildungsschule, in ihren Briefen und sonstigen schriftlichen Erzeugnissen da ist gleich der Fenter los. Sonderbar, höchst sonderbar! Ist es wirklich so sonderbar? Nun, wir wissen ja, wie's gemacht wird, daß die Sache klappt. Eine Kleinigkeit. Nach Inhalt und Form gut vorbereiten, dann geht's. — Freie Aufsätze? — Wer redet da von freien Aufsätzen? Ich danke, sagt der Lehrer. Ich will diesen Wust von Fehlern nicht torrigieren und meine saubern Hefte nicht damit verunzieren. Kann man's ihm übelnehmen? Erst müssen wir dafür sorgen, daß die Vorbedingung zu den freien Aufsätzen geschaffen wird. Diese besteht darin, daß wir die Kinder befähigen, grobe orthographische, grammatische, stilistische und Interpunktionsfehler zu vermeiden. Erst dann hat die Forderung freier Aufsätze Sinn. Gewiß, es gibt ja geniale Leute, die setzen sich über diese „Kleinigkeiten“ hinweg. Sie halten die Rechtschreibung für „etwas furchtbar Nebensächliches“. Wenn nur der Inhalt gut ist. Wenn nur etwas Urwüchsiges, Eigenes im Aufsatz steckt. O, ich bin auch dafür, sehr sogar, daß die Kinder freie Aufsätze machen. Aber das setzt unbedingt voraus, daß sie sich sprachlich richtig ausdrücken können. Schriftsteller werden ja wohl die wenigsten unserer Kinder. Wohl aber verlangt man später von ihnen, daß sie ihre Briefe und Geschäftsaufsätze klar und richtig niederzuschreiben vermögen, ohne grobe Fehler zu machen. Und die Kinder dazu in den Stand zu setzen, das ist unsere Pflicht und Schuldigkeit.“

Also nach Lange vorerst keine freien Aufsätze. So meint es auch Seminaroberlehrer Dr. R. Seyfert, wenn er in der „Deutschen Schule“ über die „Aufsatzübungen“ folgendermaßen schreibt:

„Ich bin der Meinung, daß die Aufsätze unter allen Umständen freie und selbständige Erzeugnisse der Kinder sein sollen. Nur dann eignet sich ein Stoff zum Aufsatz, wenn er ein wirklich inneres Erlebnis des Kindes darstellt, der zur Äußerung drängt. Das wirkliche Leben bietet dem Kinde solche Erlebnisse, und methodische Kunst kann Unterrichtsstoffe dazu machen. Wird der Aufsatz so aufgefaßt, dann wird bei seiner Formung das Kind tatsächlich zum kleinen Künstler. Die Kunstleistung liegt aber nicht etwa in der Anwendung jog. schöner Redewendungen, schmückender Beiwörter und sonstigen äußeren Schmuckes der Rede, sondern allein in der Übereinstimmung zwischen Innenerlebnis und Ausdruck, in Kraft, Einfachheit und Natürlichkeit. Solche Aufsätze bildet das normale Kind in seiner Weise schon im Anfang der Schulzeit, wenn es ungestört und frei seine Gedanken und Gefühle aussprechen kann. Diese Fähigkeit erhalte man dem Kinde, pflege und veredle sie. Mit dem schriftlichen Aufsatz in diesem Sinne aber warte man mindestens bis zum 5. Schuljahre. Bis dahin erledigt man das, was technisch nötig erscheint.“

„Rh. Westf. Schulztg.“

Ergebnisse experimenteller Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes veröffentlicht das 3. Heft des 1. Bandes der Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik. Wir heben heraus:

Die Untersuchungen über die Abschreibübungen führten zu folgenden Sätzen:

1. Es ist ziffernmäßig festgestellt, daß die Hausarbeiten sowohl nach der materiellen als auch nach der formellen Seite hin qualitativ geringer sind als die ihnen entsprechenden relativ gleichschwierigen Schularbeiten.

2. Der qualitative Unterschiedswert beider Arten von Arbeiten ist großen Schwankungen unterworfen. Die mittleren Schwankungen der Hausarbeiten in materieller und formeller Hinsicht sind bedeutend größer als die mittleren Schwankungen der Schularbeiten. Das Plus des dort zufälligen Hin und Her haben wir als intensivere Wellenbewegungen der Aufmerksamkeit kennen gelernt.

3. Störungen schlechtthin (d. h. außerhalb der Arbeit auftretende Begleitumstände, die auf jeden Fall, unter jeder Bedingung den Verlauf und Erfolg der Arbeit stören, d. i. schädlich beeinflussen müßten) gibt es nicht. So wirkte ein Drängen der Eltern, möglichst bald mit der Arbeit fertig zu werden, auf die Qualität derselben verbessernd, während das Dazwischenreden irgendwelcher anderen Art einen verschlechternden Einfluß ausübte.

4. Bei mechanischen Zusammenhängen (z. B. Abschreibübungen) ist der Einfluß psychischer Störungen viel geringer als bei mit Überlegung auszuführenden Leistungen.

5. Die bevorzugte häusliche Arbeitszeit ist die Stunde von 5—6 (bezw. 1—2), dann 7—8 und 6—7 Uhr.

6. Der Einfluß räumlicher Beschränkung auf die Qualität der Hausarbeiten tritt nicht besonders hervor.

Die Zusammenfassung der durch die häuslichen Rechenarbeiten gewonnenen Ergebnisse spricht sich in folgenden Sätzen aus:

1. Die häuslichen Rechenarbeiten zeigen in materieller Hinsicht durchaus eine bedeutend geringere Qualität als das Schulrechnen.

2. Die mittleren Schwankungen in materieller und formeller Hinsicht unterscheiden sich in drei Fällen zugunsten der Schularbeit.

3. Die bevorzugteste häusliche Rechenzeit bei den Hausarbeiten war die Stunde von 5—6 Uhr, dann 6—7, 7—8, 8—9, und am wenigsten 9—10.

Die besten mittleren Werte der häuslichen Rechenarbeiten fallen nur ungefähr mit diesen Zeiten zusammen (Einfluß der Begabung der Schüler).

4. Hinsichtlich der Störungen treten keine neuen Erscheinungen auf.

Die Untersuchungsergebnisse aus den häuslichen (freien) Aufsätzen sind besonders interessant durch einige Abweichungen von den vorigen:

1. Die Hausaufsätze sind im allgemeinen qualitativ geringer als die Schulaufsätze, jedoch erweisen sich die in häuslicher stiller Einsamkeit angefertigten Aufsätze nach Inhalt und Form besser als die unter dem Einflusse der Masse in der Schule gearbeiteten.

2. Die mittleren Schwankungen sind mit Ausnahme eines Falles bei den Hausaufsätzen in eminenter Weise größer als bei den Schulaufsätzen.

3. Eine sonst nicht mit Hausaufgaben beauftragte, also nicht an solche gewöhnte Klasse hatte gezeigt, daß bei einem Versuche sämtliche Hausaufgaben qualitativ besser waren als ihre Schulaufsätze. (Das andere Mal wieder war das Verhältniß umgekehrt.)

4. Der Einfluß psychischer Störungen beeinträchtigte auch hier die Qualität ganz bedeutend, während rein äußerliche Störungen ohne besondere Wirkung waren.

5. Die Arbeitsstunden nach dem Mittagessen und abends von 8—9 erweisen sich für Ausführung und Qualität von Aufsätzen als unzweckmäßig, vorteilhaft aber die von 5—8, ganz besonders aber die Vormittagsstunden. —

### III. Büchertisch.

#### 1. Besprechungen.

Dr. K. Heilmann, kgl. Seminardirektor, **Handbuch der Pädagogik** nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. 1. Band. Psychologie und Logik. Unterrichtslehre (allgemeine) oder Didaktik. Erziehungslehre. Schulfunde. Zehnte, verbesserte Aufl. 3. Band. Geschichte der Pädagogik. Sechste, verbesserte Aufl. (Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung, 1906.)

Auch die neuesten Auflagen des „Handbuchs“ zeigen wieder einen wesentlichen Fortschritt, da der Herr Verfasser unablässig bemüht ist, berechtigten Wünschen seiner Fachkollegen nachzukommen. Erfreulich ist es, daß die Auffassung der Wahrnehmung als Gegenständlichkeit der Empfindung und der Empfindung als Zuständlichkeit der Wahrnehmung nunmehr völlig in Wegfall



gekommen ist. Das psychophysische Gesetz ließe sich vielleicht nur auf die Angabe beschränken, daß die Reizstärken im gleichen geometrischen Verhältnis wachsen müssen, wenn der Empfindungsunterschied eben merklich sein soll ( $1:1/3$ ,  $2:2/3$ ,  $3:3/3$  . . .). — Aus Erfahrung weiß ich, daß unsere jungen Mädchen im Seminar Heilmanns Meisterwerk gern benutzen, weil es einen Gegenstand, der ihnen anfänglich fern zu liegen scheint, in klarer Sprache und unter Benutzung trefflicher Beispiele übermittelt. Ich wäre herzlich froh, wenn recht vielen anderen Lehrbüchern ein gleiches Interesse im Seminar entgegengebracht würde.

Dr. R. Heilmann, Rgl. Seminardirektor, **Tabelle zur Geschichte der Pädagogik.** (Leipzig, Verlag der Dürsch'schen Buchhandlung, 1906.) Preis 1 M. kartoniert.

Heilmanns „Tabelle“ enthält in übersichtlicher Darstellung die gesamte Geschichte der Pädagogik und zwar unter besonderer Berücksichtigung derjenigen Schriften, die für die Lektüre im Seminar wertvoll, vorgeschrieben und somit notwendig sind. Nicht unerwünscht ist der Hinweis auf die jeweiligen Zeitereignisse. Kürze und Klarheit der Darbietung zeichnen die treffliche Schrift aus und machen sie zu einem wertvollen Mittel für eine zielbewußte Repetition der Geschichte der Pädagogik. Vielleicht nimmt der Herr Verfasser in einer neuen Auflage von dem Titelbilde des „Krebstüchlein“ (S. 36) und der Karte, die Pestalozzi's Wirkungsstätten enthält (S. 40), Abstand.

Dr. Gruber, Direktor der Viktoria Luise-Schule und des Lehrerinnen-Seminars zu Berlin-Wilmersdorf.

**Die gewerbliche Fortbildungsschule.** Zeitschrift für die Interessen der fachlichen und allgemeinen gewerblichen Fortbildungsschulen. Schriftleiter: Rudolf Mayerhöfer, Direktor der fachlichen Fortbildungsschule für Orgel-, Klavier- und Harmoniumbauer in Wien. Jährlich 10 Hefte in Lexikon-Öktav. Preis für den Jahrgang R. 6,— für Österreich, M. 5,— für Deutschland und R. 6,50 für alle übrigen Länder des Weltpostvereines. Probenummern kostenfrei und postfrei.

Inhalt des 2. Hefes: Verteilung der Fortbildungsschüler in Fach- und Parallelklassen. Von A. Romstorfer, k. k. Regierungsrat und Direktor der k. k. Staatsgewerbeschule in Salzburg. — Der gewerbliche Fortbildungsunterricht in Österreich vor 100 Jahren. Von Dr. Anton Frey, leitender Sekretär der Gewerbeschul-Kommission in Wien. — Zweck und Notwendigkeit der Fortbildungsschulen. Von Richard Taube, Lehrer an der Buchdrucker-Lehranstalt zu Leipzig. — Gewerbliche Kalkulation, ein Unterrichtsfach der gewerblichen Fortbildungsschule. Von Karl Führer, Lehrer in St. Gallen (Schluß). — Der perspektivische Winkel- und Längenmesser. Von J. Tapper, Professor an der k. k. Staatsgewerbeschule in Innsbruck. — Aus der Wiener Gewerbeschul-Kommission. — Aus dem Vereinsleben. — Personalien. — Kleine Mitteilungen. — Zeitschriftenchau. — Die Zeitschrift ist bestens zu empfehlen. Falcke.

**Le Traducteur** (14. Jahrg.) und **The Translator** (3. Jahrg.). Halbmonatsschriften zum Studium der französischen, englischen und deutschen Sprache. Bezugspreis je Fr. 2,50 halbjährlich. Probenummern kostenfrei durch den Verlag des „Traducteur“ oder des „Translator“ in La Chaux-de-Fonds (Schweiz).

Wer sich auf angenehme Weise in der einen oder andern der oben genannten Sprachen vervollkommen will, dem empfehlen wir ein Abonnement auf diese praktischen Lehrschriften, deren Vorzüge sind: Zweckmäßige Anordnung, Vielseitigkeit des Stoffes, gediegene Übersetzungen und Anmerkungen. Sie gestatten eine möglichst mühlose Bereicherung des Wortschatzes und führen den Lernenden in einfacher Weise in die eigentümlichen Redewendungen der fremden Sprachen ein. Außerdem wird den Lesern Gelegenheit geboten, mit Franzosen oder Engländern in Briefwechsel zu treten. Falcke.

## 2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Hannover und Leipzig, Verlag von Carl Meyer. **Die Ausbildung und Fortbildung der Organisten.** Von Hermann Kleemeyer. Preis 75 Pf.

Derselbe. **Lehrbuch der französischen Sprache für Lehrerbildungsanstalten.** Von Pünzer und W. Kahle. II. Teil für Seminare. Preis M. 3,25.

Dresden, Verlag von Biehl und Kämmerer. **Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung.** Von Wilhelm Fick. II. Teil Mittel- und Norddeutschland. Preis M. 3,—, gebunden M. 3,60.

Derselbe. **Erzählungen und Bilder aus der deutschen Geschichte.** Von Dr. Staude und Dr. Göpfert. Preis 75 Pf., gebunden M. 1,—.

Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner. **Das Nibelungenlied.** Dem deutschen Volke erzählt von E. Falck. Preis M. 1,20.

Derselbe. **Geschichten aus Homers Odyssee.** Von Paul Lehmann Schiller. Preis M. 2,—.

Derselbe. **Grundlinien von den Unterrichtsmethoden.** Von Seminarlehrer Dr. O. Messmer. Preis M. 3,—.

## IV. Briefkasten.

**Briegerstr. 17 18.** Das Augustheft bringt die Besprechung Ihres pädagogischen Werkes. Freundlichen Gruß.

**A. S.** Das Sternbubenlied, im Heftischen aufgefunden, ist eine hoch willkommene Gabe. Besten Dank!

**K. Th.** Für die freundliche Anerkennung herzlichen Dank. Ihre Zusendung kommt dem Bedürfnis entgegen und wird eingereicht.

**A. fr. H. E. P.** Beide Zusendungen trefflich geraten.

**M. H.** Der Kingtongruß von Hermannsdenkmal wird bestens erwidert.

**E. G. G.** Auf Ihren Wunsch werde ich nach Kräften eingehen.

**A. H. D.** Die hochwichtigen Fragen bezüglich des Lesebuchs finden baldige Erledigung.

**A. Ostpreußen.** Hoffentlich ist Ihnen seitens des Herrn Verfassers schon Aufklärung zugegangen. Entschuldigen Sie freundlichst die Verspätung der Antwort.

**Frankfurt, N. W.** Sie haben mit Ihrer Arbeit vor strenger Beurteilung gestanden.

**Brambach.** Flotte Arbeit!

**Königsau, A. C.** Ich empfehle Ihnen einerseits Wiegand, Buchhändler in Hilchenbach, andererseits die Deutsche Dichter=Gedächtnis=stiftung zu Hamburg=Großborstel. Außerdem wird Kollege C. Ziegler in Sechenheim bei Frankfurt a. M. gern bereit sein, Ihnen guten Rat zu erteilen.

**W. Sch. B. Kr. H.** Meinen lieben alten Schülern, die nach 23 Jahren meiner freundlich gedachten, herzlichsten Gegengruß:

EWIG bleiben treu die Asten,

Bis das letzte Lied verhallt!

Ich bitte um Austausch eines Bildes.

## Nur noch Anastigmaten!

Obwohl seit der Erfindung des ersten Doppel-Anastigmaten, des Görz'schen, eine Unmenge Anastigmat-Typen aufgetaucht sind, gilt das Görz-Fabrikat noch heute als bestes, ihm fast ebenbürtig werden die Fabrikate der optischen Anstalt Meyer, Görlitz, bezeichnet. Viel zu der großen Verbreitung haben auch die günstigen Zahlungsbedingungen, welche die Firma Stöckig gewährt, beigetragen. Es lassen sich die besten Apparate ohne fühlbare Ausgabe erwerben. Wer einen guten und dabei preiswerten Apparat zu kaufen wünscht, prüfe den unserem heutigen Blatte beiliegenden Prospekt genannter Firma.

# Für die Schule.

## Beiträge für den Betrieb des Religionsunterrichts in mehrklassigen Volksschulen.

Konferenzvortrag von Rektor Hardt, Murowana-Goslin.

Meine Herren! Heute wollen wir nicht über Zweck und Ziel des Religionsunterrichts sprechen, sondern nur einiges aus der Praxis heraus beleuchten.

In unserm Lehrplan heißt es wie folgt: „Die Wiedergabe in der sechsten Klasse geschieht, indem die Schüler auf Fragen antworten. Auch ist das Erzählen kleiner Geschichtsabschnitte anzustreben. Auf den übrigen Klassen sind die Schüler zum freien Erzählen der biblischen Geschichten anzuhalten.“ Dieses Wiedergeben der Geschichten ist seitens der Kinder manchmal mangelhaft, und besonders auf der Oberstufe — wenn hier die zusammenfassende Betrachtung des Geschichtsstoffes kommt — ist das unangenehm spürbar. Unter Umständen muß hier ein früher bereits dagewesener Geschichtsabschnitt wirklich aufs neue eingeprägt werden. Und zu Einübungen ist auf unserer ersten Klasse wahrlich keine Zeit mehr, da der Lehrplan an diese Klasse hohe Anforderungen stellt. Doch wenn oben etwas nicht sicher ist, müssen wir den Grund in den Fundamenten zum Teil suchen. So ist es auch hier. Eine ausführliche Untersuchung, ob das Wiedererzählen biblischer Geschichten zweckmäßig ist, wollen wir nicht anstellen; wir wollen uns nur daran erinnern, daß ohne das Geschichtsmaterial auch die gewonnenen ethischen Vorstellungen in der Luft hängen, und daß das Erzählen ein vorzügliches Mittel zur Beförderung der Sprachfertigkeit ist. Ich entsinne mich aus meiner Jugendzeit, daß wir die biblischen Geschichten einfach auswendig lernen mußten. Da konnten wir sie auch erzählen und bei Wiederholung genügt ein Überlesen, um sie wieder bereit zu halten. Das Auswendiglernen ist seitdem in Mißkredit gekommen. Oder, ich will genauer reden, schon seit Ratichius sind Pädagogen dagegen mit einer gewissen Einseitigkeit aufgetreten, ich erinnere auch an Rousseau, indem man nichts mehr auswendig lernen lassen wollte. Diese Bestrebungen haben sich erst in neue-

rer Zeit Eingang zu verschaffen gewußt. Wenn ich Ihnen nun auch nicht geradezu empfehlen will, die biblischen Geschichten auswendig lernen zu lassen, so muß ich doch bekennen, daß ich kein allzu großer Feind des Auswendiglernens bin, ja, daß ich ihm in wohlwollender Neutralität entgegenstehe und ihm auch bisweilen helfe. Doch, Scherz beiseite! Läßt man nichts oder sehr wenig auswendig lernen, so schädigt man das Kind in doppelter Hinsicht, einmal, indem es des Vergnügens, der Sicherheit, der sittlichen Anregung entbehrt, welche in vielen Lagen des Lebens durch die genaue Reproduktion des früher gelernten hervorgerufen wird, und dann, indem das Gedächtnis selbst, das in so vielen Angelegenheiten des Lebens eine erwünschte Hilfe gewähren kann, durch Mangel an Übung verkümmert. Eine gesunde Mitte muß daher eingehalten werden, und selbstverständlich darf nichts auswendig gelernt werden, was nicht zuvor verstanden ist. Also, um zu unserm Gegenstande zurückzufehren, zuerst werden die biblischen Geschichten dem Verständnis nahegebracht und dann geübt. Einem Auswendiglernen von Reden wird wohl niemand seine Zustimmung versagen wollen, denn Sie werden schon alle gesehen haben, welche Verdrehungen die Schüler zutage fördern, wenn sie Reden in eigenen Worten wiedergeben wollen. Die Einübung der biblischen Geschichten ist durchaus nichts nebenjächliches, sie muß auch treu gepflegt werden, damit die Oberstufe einen festen Grund hat, auf dem weitergebaut werden kann.

In unserem Lehrplan für Religion heißt es weiter: „Das Penjum der vorhergehenden Klassen wird an geeigneter Stelle wiederholt.“ Da kommt nun eine Frage aus der Praxis, wie wird das gemacht? Geschieht die Wiederholung nicht in geeigneter Weise, so wächst uns ja der Stoff über den Kopf und kann gar nicht mehr bewältigt werden. Das Wiedererzählen dieser Geschichten ist auch von Wichtigkeit, jedoch braucht dieses, sowie die Behandlung dieser Geschichte sich nicht in denselben Formen zu vollziehen wie bei neu auftretenden. Diese zu wiederholenden Geschichten werden den Schülern als häusliche Arbeit aufgegeben. Sie müssen sich nach ihrem Religionsbuch auf das Wiedererzählen der Geschichte zu Hause vorbereiten. In der Religionsstunde wird nun die Geschichte von den Schülern erzählt, der sittlich religiöse Gedanke wird hervorgehoben und in Spruch, Lied und Katechismusstück zusammengefaßt. Es ist daher sehr notwendig, daß in jeder Klasse neben dem Lehrplan der eigenen Klasse ein solcher der vorhergehenden liegt. Sollte es die Zeit gestatten, so könnte neben dieser Behandlung auch eine andere eintreten. Dem erweiterten Klassenstandpunkte dürfte sich eine erweiterte Behandlung dann empfehlen. Jedenfalls ist auch schon in den mittlern Klassen die Behandlung des früheren Stoffes so zu gestalten, daß die Kinder fühlen: diese Geschichte steht nicht für sich allein, sondern sie ist ein Glied in der Kette eines Lebenslaufes oder dergleichen.

Die biblischen Geschichten können statarisch oder kursorisch behandelt werden. Regel ist, daß die neu in einer Klasse auftretenden Geschichten statarisch behandelt werden. Keine Regel gibt es aber ohne Ausnahme. So auch hier. Alle biblischen Geschichten eignen sich durch ihren Stoff



nicht zur statarischen Behandlung. Da steht z. B. in dem Lehrplan der 2. Klasse „Der Gottesdienst Israels“ (2. Mose 25—27. 35—40), das muß kurzorisch behandelt werden. Ebenso eignen sich nach meiner Ansicht die Geschichten „Sauls Feindschaft und Jonathans Freundschaft“ (1. Sam. 18—20) „Das Königreich wird zerteilt“ und noch einige nicht zur statarischen Behandlung. Diese werden kurzorisch behandelt und an ihrer Stelle empfiehlt es sich, bei ev. vorhandener Zeit Geschichten aus den vorigen Klassen statarisch zu behandeln. In jedem Falle ist eine Geschichte, die kurzorisch behandelt wurde, in dem Lehrbericht als eine solche zu bezeichnen.

Nun meine Herren, wollen wir einmal den biblischen Geschichtsunterricht verlassen und uns dem Katechismusunterrichte zuwenden. Unser Lehrplan hat in der 6., 5. und 4. Klasse den Katechismus organisch in den übrigen Religionsstoff hinein verarbeitet. Erst auf der 3. Klasse tritt ein abgesonderter Katechismusunterricht ein. Für die 3. Klasse ist das 1. und 2. Hauptstück zur Behandlung vorgeschrieben; für die 2. Klasse sagt der Lehrplan: „das erste Hauptstück wird wiederholt, das 2. erweitert und vom 3. wird eine einfache Wort- und Sacherklärung gegeben;“ für die 1. Klasse heißt es: „das erste Hauptstück wird wiederholt; das 2. wird vertiefend wiederholt, insbesondere der 2. und 3. Artikel; das 3. Hauptstück und Erlernung, Wort- und Sacherklärung des 4. und 5. Hauptstücks.“ Auf der Oberstufe kann der Katechismusunterricht nicht so erteilt werden wie auf der Mittelstufe. Da muß ein anderes Verfahren Platz greifen. Wort- und Sacherklärungen müssen schon da sein, wenn die Mittelstufe ihre Pflicht getan hat. Langatmige Gliederungen, Angabe und Umschreibungen derselben sind auch nicht am Platze. Das ist vergänglich, und hat keinen bleibenden Wert. Ob die Kinder später, wenn sie ins Leben kommen, die Gliederungen vergessen, das schadet nichts; wohl aber wollen wir ihnen den Katechismus lebendig und kräftig ins Herz schreiben. Zu nebensächlichen Dingen fehlt uns bei dem Katechismus auf der Oberstufe die Zeit, wir haben hier andere Aufgaben. Wir müssen hier vertiefen, was auf anderen Stufen gelernt worden ist. Meine Herren, es gilt, den Katechismus, den Luther 1529 schrieb, in die heutige Sprache zu übertragen. Ich meine dies nicht nur im grammatischen Sinne, sondern auch im sachlichen. Wir müssen den Katechismusstoff in Beziehung zu dem jetzt pulsierenden Leben setzen, so daß die Schüler der Oberstufe, die doch bald in das Leben hinaus-treten, Stellung dazu nehmen und ihr Verhalten darnach einrichten können, mit einem Wort: daß sie durch den Katechismusunterricht geleitet werden soziale Willensentschlüsse zu fassen. In dem Erlaß Sr. Majestät vom 1. Mai 1890 wird von dem kulturgeschichtlichen Unterricht verlangt, daß er als Erklärung der sozialen und wirtschaftlichen Erscheinungen in die Neuzeit hineinführen muß. Dasselbe gilt auch von dem Katechismusunterricht, ja, hier betrachten wir diese Strömungen vom religiösen und ethischen Standpunkte aus. Luther freilich hat bei der Abfassung des Katechismus wohl nicht daran gedacht, trotzdem er gegen oder für solche Strömungen hätte Stellung nehmen können. Diese fanden sich in

dem sogenannten Bauernkriege 1525. In dem „Grundlichen und rechtlichen Hauptartikel“ hatten die Bauern ihre Forderungen niedergelegt. Neben vielen unberechtigten hatten sie auch berechnigte Forderungen, die Luther auch anerkannte. Als aber die Bewegung größere Ausdehnung gewann und schreckliche Greuelthaten verübt wurden, da wallte Luthers Zorn furchtbar auf, und leidenschaftlich erscholl seine Mahnung, die Bauern totzuschlagen wie tolle Hunde. Darin liegt allerdings wenig Nächstenliebe, aber wir dürfen nicht vergessen, daß die Humanität jener Zeit von der der unsern himmelweit verschieden war. Luther lehnte es grundsätzlich ab, die Religion mit weltlichen Dingen zu vermischen; er wollte nur Kirche und Glauben reinigen, und wenn dabei Streifzüge in weltlichen Sachen unerläßlich waren, so machte er sie um christlicher Reformen willen. Ich will meine obige Forderung — um Mißverständnissen vorzubeugen — nicht dahin ausgelegt wissen, daß politische Dinge im Katechismusunterricht erörtert werden, sondern die Kinder sollen einen christlichen Standpunkt gewinnen, um die sozialen und wirtschaftlichen Erscheinungen unseres Volkslebens beurteilen zu können. Wie ich das verstehe, will ich im folgenden zeigen. Bei der Wiederholung des 1. Gebots wird auf der Oberstufe auch die feine Abgötterei — Selbst-, Welt-, Menschenvergötterung — besprochen. Bei dem 2. Gebot wird der Eid betont; bei dem 4. Gebot werden die Pflichten gegen die Herren im Hause, im Staate, in Schule und Kirche hervorgehoben, der Gerechtigkeit halber aber auch die Pflichten der Herren gegen die Untergebenen, denn auch manche unserer Schüler haben später in einer oder der anderen Stellung Untergebene. Bei dem 5. Gebot bietet sich folgendes dar: „Der Mord und Totschlag“, „Die Todesstrafe“, „Die Notwehr“, „Der Selbstmord“, „Tierquälerei“, „Pflanzenbeschädigungen“. In höheren und mittleren Schulen „Das Duell“. Bei der Behandlung des 7. Gebots könnten z. B. folgende Einzelbilder besprochen werden: „Das Eigentum“, „Die ungleiche Verteilung des Eigentums“, „Die richtige Wertschätzung der irdischen Güter“, „Die Armenfürsorge“. Bei dem 8. Gebot käme vielleicht folgendes in Betracht: „Die Ehre“, „Die Lüge“, „Die Wahrigkeit“. Bei der Behandlung des 1. Artikels wäre folgendes zu beachten: „Die Vorsehung“, „Behütet und beschirmt mich Gott immer?“ Das wären einige Beispiele.

Ich bin am Schlusse meiner Ausführungen und hoffe, daß sie Anregung gewesen sein mögen zu neuem rüstigen Schaffen auf diesem weiten, bedeutungsvollen Gebiete.

# Das Prinzip der Arbeitsteilung als Gesichtspunkt bei der Tierbetrachtung in der Volks- und Mittelschule.

Von Lehrer Wilhelm Simon, Remscheid.

In seiner epochemachenden Schrift „Der Dorsteich“ sagt Friedrich Junge: „Die Volksschule ist eine Anstalt für allgemeine aber nicht für wissenschaftliche Bildung.“ Dasselbe gilt von der Mittelschule. Es kann daher das Ziel für den naturgeschichtlichen Unterricht für beide Arten von Bildungsanstalten auch nicht qualitativ, sondern nur quantitativ verschieden sein. Der Unterricht soll ein möglichst warmes und vielseitiges Interesse an der Natur anstreben, um dadurch, wie Junge sich ausdrückt, ein klares, gemütvolltes Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur zu vermitteln. Dieses Ziel, das auch vom Standpunkte der Pädagogik aus berechtigt ist, zu erreichen, muß auch die Tierbetrachtung an ihrem Teile beitragen. Wo man aber einem Ziele zustrebt, da müssen Wege und Mittel gesucht werden, und so ergeben sich ganz von selbst leitende Gesichtspunkte.

Im folgenden soll nun untersucht werden, inwiefern auch das Prinzip der Arbeitsteilung als ein solcher Gesichtspunkt bei der Tierbetrachtung in der Volks- und Mittelschule angesehen werden darf.

Unter Arbeitsteilung im ganz allgemeinen Sinne versteht man die Übernahme gewisser Tätigkeiten von seiten einzelner Organe eines Individuums oder einzelner Lebewesen einer Gesellschaft zur Vollbringung einer zu leistenden Gesamtarbeit. Der Begriff Arbeit darf dabei jedoch nicht in dem beschränkten Sinne von körperlicher Anstrengung aufgefaßt werden, sondern ist vielmehr als die Tätigkeit eines Wesens zur Erhaltung seines eigenen bezw. Erhaltung des Lebens der Gesamtheit, der es angehört, anzusehen. Die Arbeitsteilung ist mit der Teilung der Organe stets eng verbunden, abgesehen von dem Umstande, daß ein und dasselbe Organ oder Einzelwesen nacheinander die verschiedensten Arbeiten ausführt. Die Neubildungen übernehmen in der Regel gesonderte Funktionen und tragen so zur Vervollkommenung der betreffenden Wesen bei. — Es kann nun dieser sich fortwährend wiederholende Vorgang der Arbeits- und Organteilung als ein Streben der belebten Natur angesehen werden, ihre Geschöpfe im Kampf ums Dasein zu erhalten, und in diesem Sinne redet man von einem Prinzip der Arbeitsteilung.

Welchen Wert hat nun dieses Prinzip bei der Tierbetrachtung? Verfolgen wir dasselbe zur besseren Beantwortung dieser Frage an einigen Beispielen aus dem Tierreiche. — Zu den niedrigsten Lebewesen gehören die Amöben, welche nichts anders als winzig kleine Protoplasma-Klümpchen darstellen, die in ihrem Innern einen rundlichen Kern beherbergen. Ihre Lebensarbeit besteht hauptsächlich in der Ernährung, Bewegung und Fortpflanzung. Hierzu ist jeder Teil des Körpers dieser Urtierchen in gleichem Maße instande. Von einer eigentlichen Arbeitsteilung kann bei ihnen also nicht die Rede sein. — Aber bei einer anderen Art dieser kleinsten Lebewesen tritt dieselbe schon deutlicher her-

vor. Es mögen hier die sogenannten Foraminiferen oder Lochträger genannt werden, welche ihren Schleimkörper mit einer harten, oft zierlich geformten Kalkschale umgeben, die zum Hervorstrecken der zarten Schleimfüßchen mit vielen kleinen Öffnungen versehen ist. Diese äußere Schale dient dem Tierchen zum Schutze. Die Gesamtarbeit ist hier also schon auf verschiedene Teile verteilt. — Eine noch deutlichere Arbeitsteilung findet sich bei den Infusorien, von denen einige Arten bereits eine besondere Öffnung zur Nahrungsaufnahme besitzen. Um diese befindet sich vielfach ein Kranz von feinen Wimpern, welche sowohl den Zweck haben, Nahrung herbeizuschaffen als Bewegung zu vermitteln. Außerdem bildet sich nicht selten um den weichen Körper auch eine feste Schale. — Andere Arten z. B. die Glockentierchen zeigen in der äußern Leibesohicht bereits Muskeln, welche sich gleich einer Spirale zusammenziehen und dadurch die Bewegung vermitteln können. — In ähnlicher Weise ließen sich die übrigen Urtierchen betrachten, welche alle aus einer einzigen Zelle bestehen.

Viel augenscheinlicher aber zeigt sich die Arbeits- bezw. Organteilung bei denjenigen Lebewesen, welche aus sehr vielen Zellen zusammengesetzt sind. Betrachten wir z. B. die Schwämme. Ihr gallertartiger Körper ist von vielen Kanälen mit einer Menge großer und kleiner Öffnungen durchzogen. Erstere nehmen das zur Atmung und Ernährung dienende Wasser auf, und letztere geben es wieder ab. Es wird dies durch unzählige kleine Flimmerhärchen bewirkt, die sich an den Wänden gewisser Zellen befinden. Während letztere ausschließlich diesem Zwecke dienen, haben andere die Aufgabe, Kalk- und Kieselteilchen abzusondern, um dem Tiere Festigkeit und Stütze zu verleihen. Die Vermehrung geschieht bei den Schwämmen durch Knospung. Abgerissene Stücke wachsen weiter.

Bei den sogenannten Hohl- oder Pflanzentieren besitzt der Körper vielfach bereits Muskeln und Nerven und wohl gar einfache Augen und Gehörbläschen. Zu ihnen gehören auch die Korallen, welche geradezu eine Riesenarbeit vollbringen und dadurch an der Bildung der Erdoberfläche beitragen. Diese Arbeit verteilt sich nun auf die einzelnen Tierchen eines Stockes, welcher selbst aber wieder als ein Gesamtindividuum aufzufassen ist, da die Leibesohhlen der ersteren durch eine gemeinsame Mittelhöhle verbunden sind. Wenn diese nun auch Atmungs- und Verdauungsorgan zugleich ist, so haben doch einzelne Korallenarten oft sehr fein ausgebildete Körperteile. Außerdem aber muß als ein Fortschritt der Arbeitsteilung hervorgehoben werden, daß die Tierchen Eier absondern, aus denen kleine Larven entstehen, die Begründer neuer Stöcke.

Noch viel weiter geht die Arbeitsteilung bei den Würmern. Sehr schön zeigt dies ein Regenwurm. An seinem Kopfe besitzt er eine Öffnung zur Aufnahme der Nahrung. Über dieser befindet sich an der Oberlippe ein rüffelartiger Vorsprung, der als Tastorgan und zum Bohren der Gänge dient. Der Hohlraum, welcher den langgestreckten Körper durchzieht, bewirkt die Verdauung. Für den Blutumlauf und ebenfalls



für die Ausscheidung sind besondere Röhren vorhanden. Zur Fortbewegung dienen zwei Schichten von Muskeln. Von ihnen umgibt die eine den Körper ringsförmig, während die andere quer zu dieser verläuft. Außer den Muskeln dienen zu demselben Zwecke noch eine Anzahl Vorsten, von denen sich an jedem Ringe acht befinden. Beim Regenwurm ist auch die Sinnestätigkeit schon deutlich ausgeprägt. Die geringste Bodenerstütterung merkt er, und beleuchtet man ihn im Dunkeln, so zieht er sich zurück. Er zeigt also Empfindlichkeit gegen das Licht, obgleich ihm die Augen fehlen. Daß auch schon der Geschmacks- und Geruchssinn vorhanden sind, geht daraus hervor, daß das Tier Lieblingsspeisen besitzt und diese schon aus größerer Entfernung wittert. Die Fortpflanzung geschieht auch hier durch Eier. Eigentümlich ist am Regenwurm noch folgende Erscheinung. Teilt man ihn an irgend einer Stelle in zwei Teile, so wird damit sein Leben nicht etwa zerstört, sondern jeder Teil wächst vielmehr weiter und bildet ein neues Ganzes.

Es würde nun allzuweit führen, zu zeigen, wie sehr die Arbeitsteilung bei den höher entwickelten Tieren fortgeschritten ist, bis sie schließlich in dem Menschen, der Krone der Schöpfung, ihren Höhepunkt erreicht. — Aber noch auf andere Sachen müssen wir unser Augenmerk richten.

In sehr umfangreichem Maße gibt sich die Arbeitsteilung zu erkennen, wenn wir die Organe der Tiere genauer betrachten. Es zeigt sich uns dann, daß diese aus vielen kleinen Teilen bestehen, von denen jeder seine bestimmte Aufgabe erfüllt. Unter dem Mikroskope aber finden wir, daß auch sie wieder zusammengesetzt sind und zwar aus unzählig vielen Zellen, von denen jede wiederum ihre eigene Tätigkeit ausübt. Aber auch hier hört die Arbeitsteilung noch nicht auf; denn bei der Betrachtung der Zellen unter sehr starker Vergrößerung erkennen wir auch deren Zusammensetzung wieder: im Innern das Protoplasma, den Zellkern mit dem Zellnetz und den Kernkörperchen und nach außen die Zellhaut, Teile, von denen jeder seine bestimmte Arbeit zu erfüllen hat.

Während bislang nur von einzelnen Lebewesen die Rede war, zeigt sich uns die Arbeitsteilung in ganz besonders interessanter Form, wenn wir das gesellschaftliche Zusammenleben der Tiere ins Auge fassen. Es kommen hier die Tierscharen, die Tiergenossenschaften und die Tierstaaten in Betracht. Bei den ersteren ist die Arbeitsteilung verhältnismäßig unwesentlich; dagegen finden wir sie bei den letzteren sehr ausgeprägt. Bei den Tiergenossenschaften tritt sie ebenfalls deutlich hervor. In sogenannten Staaten leben zusammen: Vienen, Ameisen, Termiten, Hummeln und Wespen. Bei den Vienen unterscheidet man Königin, Drohnen und Arbeiter. Den Drohnen und der Königin liegt lediglich die Fortpflanzung der Art ob. Die Arbeitsbienen unterhalten den Staat. Einige fliegen hinaus und sammeln Honig und Blütenstaub; andere nehmen den Heimkehrenden ihre Last ab; noch andere bauen Waben und wieder andere füttern die Jungen. — Bei den Ameisen ist die Arbeitsteilung eine ähnliche. — Die Termiten haben einen König und eine Königin, welche für die Erhaltung der Art sorgen. Die übrigen sind

teils Arbeiter, teils Soldaten. Von diesen bauen die ersteren das Nest und die letzteren schützen es gegen feindliche Eindringlinge. Sowohl bei den Bienen, als bei den Ameisen und auch den Termiten sind die verschiedenen Tiere ihrer Arbeit entsprechend eingerichtet.

Diese Beispiele mögen nun genügen, um die Größe der Arbeitsteilung im Tierreiche gehörig zu kennzeichnen. Es gehören hierher zwar noch mancherlei andere Erscheinungen, die im Unterrichte gebührend berücksichtigt werden müssen, z. B. auch die der Symbiose, mit welchem Namen man das Zusammenleben verschiedener Organismen zu wechselseitigem Vorteil versteht.

Sehen wir nun zurück auf die angeführten Tatsachen. — Überall, wohin wir blicken, tritt uns die Arbeitsteilung entgegen, und hieraus geht schon zur Genüge die Wichtigkeit dieses Naturprinzipes hervor. Von besonderer Bedeutung für die Tierbetrachtung aber wird es dadurch, daß es in hohem Maße imstande ist, ein vielseitiges Interesse zu wecken. Der Unterricht, welcher dieses Prinzip zu einem Gesichtspunkte macht, fragt nicht nur: Wie ist das Tier beschaffen? sondern auch warum und wozu ist es so? Er kann es nicht bei einer trockenen Beschreibung der Lebewesen bewenden lassen, sondern muß mit Notwendigkeit mit dieser die Lebenserscheinungen verbinden. Er weckt also nicht nur das empirische, sondern auch das spekulative Interesse. Die Beobachtung der Arbeitsteilung hilft also den Unterricht biologisch gestalten. Dadurch ferner, daß wir die Tiere nach diesem Gesichtspunkte betrachten, erscheinen uns auch mancherlei äußere Formen derselben in einem neuen und weit schöneren Lichte. Das ästhetische Interesse wird rege.

Das sympathische Interesse für die Tierwelt lebt schon vor der Schulzeit im Kinde. Aber die Beobachtung der Arbeitsteilung kann auch dieses stärken; denn die mancherlei Unvollkommenheiten der Organe gewisser Tiere, die sie andern gegenüber benachteiligen, fordern die Kinder zum Mitleid auf. Mitleid und Mitfreude aber kennzeichnen die wahre Sympathie.

Die Schüler werden ferner auch diejenigen Tiere, welche dem Menschen nicht nützen, ja wohl gar schädlich sind, nicht mehr quälen und gefühllos töten, wenn ihnen immer wieder gezeigt wird, wie auch sie dem großen Haushalte der Natur durch ihre Lebensarbeit dienen. Man lehre die Kinder ein jedes Tierlein als das Glied eines großen Ganzen betrachten und erwecke so ihr gesellschaftliches Interesse. Nur einer ganz oberflächlichen Betrachtungsweise kann es scheinen, als ob das Prinzip der Arbeitsteilung geeignet sei, die Eigenliebe großzuziehen. Bei genauerem Zusehen gibt sich alsbald zu erkennen, daß die Einzelwesen, welche diesem Prinzip unterworfen sind, immer mehr zu einer Interessengemeinschaft gezwungen werden. Schließlich aber erregt der Unterricht, wenn er sich bei der Tierbetrachtung von dem in Rede stehenden Prinzip leiten läßt, auch das religiöse Interesse; denn wenn wir immer wieder daran erinnern, daß alle Tiere, diese mit vielen, jene mit wenigen Organen ihrer Lebensaufgabe in vollem Maße gewachsen sind, so regt sich

ganz von selbst in der denkenden Kinderseele die Bewunderung der Allmacht und Weisheit des Schöpfers.

Das Prinzip der Arbeitsteilung als Gesichtspunkt bei der Tierbetrachtung ist jedoch nicht nur für die Interessenbildung von hoher Bedeutung, sondern gewährt dem Schüler auch praktischen Nutzen. Aus den oben angeführten Tatsachen ergibt sich nämlich folgendes:

1. „Ein Tier ist um so höher organisiert, je reicher in ihm die Arbeitsteilung ist, je geschickter jedes Glied seine Arbeit verrichtet und je vollkommener sich die Einzelwesen zur Gesamtheit zusammenschließen“ (Baade).

2. Je weniger ein Tier organisiert ist, je vielseitiger müssen die verschiedenen Organe sein.

3. Je höher ein Tier organisiert ist, je einseitiger werden die einzelnen Organe.

4. Mit der Einseitigkeit der Organe nimmt die Unvollständigkeit derselben zu.

5. Die Unvollständigkeit bedingt wieder die Interessengemeinschaft.

Wenden wir nun diese Sätze auf das Menschenleben an; denn auch dieses ist denselben Naturprinzipien unterworfen, wie dasjenige der Tiere, so ergibt sich folgendes:

Eine menschliche Gesellschaft ist um so vollkommener, je größer in ihr die Arbeitsteilung ist.

Mit der vermehrten Arbeitsteilung verliert zwar der einzelne seine Selbständigkeit; aber als Glied des Ganzen wird er um so besser und sicherer sein Dasein vollbringen.

Aus dem Gesagten dürfte nun hervorgehen, daß das Prinzip der Arbeitsteilung als ein leitender Gesichtspunkt bei der Tierbetrachtung anzusehen ist. Es muß dem Lehrer daher stets vor Augen schweben und zwar sowohl bei den Einzel- wie bei den Gesamtbetrachtungen, beim Vergleichen und Wiederholen. Bei den Gesamtbetrachtungen aber ist es von besonderer Wichtigkeit; denn hier kann das Gesetzmäßige und die sich darauf gründende Einheitlichkeit des Lebens in der Natur am besten erkannt werden.

Hat der Schüler aber die Wichtigkeit der Arbeitsteilung im Tierleben und weiter im ganzen Naturleben erkannt, so wird er auch der menschlichen Arbeitsteilung, die ja von der weitestgehenden Bedeutung für das gesamte soziale Leben ist, das rechte Verständnis entgegenbringen.

# Etwas über heimatkundlichen Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der Frage: „Wie führe ich die Kinder der Mittelsstufe durch den heimatkundlichen Unterricht in das Kartenverständnis ein?“

Von Lehrer Otto Held, Rummelsburg in Pommern.

„Du magst in weite Länder dringen  
Und wohnen an dem fernsten Strand, —  
In tiefster Seele hörst du klingen  
Das süße Tönen: „Heimatland!“

So singt der Dichter Dieffenbach. Und wer jemals das Fleckchen Erde, das er seine Heimat nennt, verlassen mußte, wer in weiter Fremde unter fremden Menschen und fremden Sitten zu leben gezwungen war, wer in der fernen Heimat noch liebende und betende Elternherzen weiß, überhaupt jeder, der mit vollster Seele empfindet, was das traute Wort „Heimat“ sagt und sagen will, der muß mit einstimmen in das Wort des Dichters, oder er hätte kein Herz, er wäre kein Mensch. Wem aber wirklich in tiefster Seele das süße Tönen „Heimatland“ erklingt, dem wird auch das Sehnen nach der Heimat, das Heimweh verständlich sein, und wie arm, wie unendlich arm ist der Mensch, der mit dem Volksliede sprechen muß: „Ich kann nicht nach Hause, hab' keine Heimat mehr,“ oder von dem es immer hieß: heimatlos!

Welche Bedeutung hat denn die Heimat für den Menschen? Kurz gesagt, sie bedeutet alles für ihn. Hier ist er geboren, hat Vater- und Mutterliebe an sich erfahren, hat denken, sprechen und beten gelernt, hier, auf buntem Ager, auf grünem Felde, im lustigen Walde verlebte er die schönste und herrlichste Zeit seines Lebens, die Jugendzeit, aus der auch ihm vielleicht „ein Lied immerdar“ erklingt. Der Mensch mag werden, was er will, hingekommen sein, wohin er will, nie kann er seine Heimat verleugnen, jeder ist und bleibt ein Kind seiner Heimat, mag er's wissen wollen oder nicht wissen.

Diese Heimat soll nun das Kind durch den heimatkundlichen Unterricht in der Schule recht kennen und dadurch um so inniger lieben lernen. Ein Wort über den Wert und die Bedeutung dieses Unterrichts für die Schule zu verlieren, ist meines Erachtens überflüssig. Gewöhnlich verstehen wir unter heimatkundlichen Unterricht den Unterricht, der das Kind mit seiner näheren, unmittelbaren Heimat, mit dem Ort und seiner Umgebung und seinen kulturellen und politischen Verhältnissen näher bekannt machen soll. Aber noch einen andern Zweck hat dieser Unterricht. Er bildet die Vorstufe zum eigentlichen Unterricht in der Erdkunde; in diesen für die Kinder vollständig neuen Unterricht soll er sie einführen.

Dieser Unterricht beginnt schon auf der Unterstufe, obgleich er dort nicht Heimatkunde genannt wird. Wir finden ihn hier unter dem Namen: „Anschauungsunterricht“. Was ist schließlich dieser Unterricht in seinem



innersten Wesen weiter als eine Heimatkunde! Die einfachsten Gegenstände und Verhältnisse seiner Heimat, seiner unmittelbaren Umgebung lernt hier das Kind kennen und kurz beschreiben. Oder ist es keine Heimatkunde, wenn wir mit den Kleinen ein Haus, einen Baum, eine Wiese betrachten, wenn wir mit ihnen über die Familie, über die Beschäftigung des Landmannes, des Schmiedes usw. sprechen? Je mehr auf dieser Stufe hierin gearbeitet worden ist, je mehr erleichtert sich nachher der eigentliche heimatkundliche Unterricht, und desto tiefer und weiter kann er betrieben werden. Darum treibe man wirkliche Heimatkunde, wirklichen Anschauungsunterricht auf dieser Stufe. Es brauchen keine besonderen Stunden dazu angelegt zu werden, aber man begnüge sich nicht im Deutschen Unterricht nur mit dem Lesen der Lesestücke über die Wiese, den Wald, das Feld usw., sondern man gehe hin mit den Kleinen ins Freie, damit sie eine wirkliche Wiese, einen wirklichen Wald und einen wirklichen Landmann mit Pflug und Pferden sehen, nicht nur hierüber etwas lesen.

Ich will eingestehen, daß es nicht überall so leicht ausgeführt, als gesagt ist, daß es namentlich in größeren Städten seine Schwierigkeiten hat; aber in der Kleinstadt, auf dem Dorfe, wo nur wenige Schritte zu tun sind, um dies alles zu sehen, sollte sich kein Lehrer diese Gelegenheit nehmen lassen. „Nun, auf dem Dorfe ist das doch nicht nötig“ — wird mancher einwenden, — „da haben es die Kinder ja alle Tage vor Augen!“ Gewiß sehen sie es, aber sie sehen es auch wieder nicht, sie gehen teilnahmslos daran vorüber, und jeder Amtsgenosse, der auf dem Lande amtiert, wird mir zugestehen müssen, daß sie oft über die Dinge, die ihnen am nächsten liegen, an denen sie alle Tage vorübergehen müssen, am wenigsten Bescheid wissen.

Lehrplanmäßig beginnt die Heimatkunde auf der Mittelstufe. Hier soll das, wozu auf der Unterstufe der Grund gelegt wurde, erweitert und vertieft werden, sodann aber soll dieser Unterricht, wie schon gesagt ist, die Grundlage für den späteren geographischen Unterricht bilden. „Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis“ sagt Pestalozzi. Das gilt für alle Unterrichtsfächer, auch für die Geographie. Wo aber soll das Kind den realen Grund legen, und woher soll es ihn holen, wo soll die Anschauung wurzeln für alles, was die Geographie bietet? — wo anders als nur in der Heimat. Wenn es im spätern Verlauf dieses Unterrichtes von Flüssen, Städten, Bergen und Kulturverhältnissen hört, so sind das Bächlein des Dorfes, das Dorf und die nahe Stadt, die heimatlichen Berge und die Kultur der Heimat die Anschauungsobjekte dafür. Dies sind die apperzipierenden Vorstellungen, mit deren Hilfe es die neuen apperzipiert. Wir sehen also, wie wichtig die Heimatkunde für den geographischen Unterricht ist; aber nicht nur für diesen, sondern auch für den Geschichtsunterricht, für statarisches und kurforisches Lesen bildet sie vielfach die Grundlage.

Der geographische Unterricht wird in seinem ganzen Verlaufe mit der Wandkarte erteilt. Die Wandkarte ist die Bibel, das Lesebuch dieses Unterrichts, und die vielen bunten und schwarzen Striche, die

Kreise und Punkte, die blauen und dunklen Stellen usw. sind die Buchstaben und Wörter in diesem Buche. Wie soll aber das Kind so ohne weiteres diese Schrift lesen, verständig lesen können! Hierzu muß es angeleitet werden, und diese Anleitung kann nur mit Hilfe der Heimatkunde geschehen, durch sie sollen die Kinder in das Kartenverständnis eingeführt werden.

In der Regel beginnen wir im heimatkundlichen Unterrichte mit dem Raume, in welchem das Kind acht Jahre lang verkehrt, um zu einem brauchbaren Menschen herangebildet zu werden, mit der Schulstube. Für den in der Überschrift angegebenen Zweck ist es zweckmäßiger, wenn wir mit dem „großen Taggestirne,“ mit der Sonne anfangen. Die Kinder müssen einige Tage beobachten, in welcher Gegend am Morgen, wenn sie zur Schule kommen, die Sonne steht, wo sie am Mittag sich befindet, und in welcher Gegend sie uns am Abend verläßt, wenn sie hinter dem Walde verschwindet. So werden die vier Himmelsgegenden Morgen oder Osten, Mittag oder Süden, Abend oder Westen, Mitternacht oder Norden gewonnen. In der Schulstube bestimmen sie, welche Wände nach diesen Himmelsgegenden hin liegen, und nennen diese dann Nordwand, Südwand, Ostwand, Westwand. Es können auch einige Merkmale von diesen Wänden angegeben werden, z. B. an der Ostwand hängt das Kaiserbild, in der Nordwand sind die Fenster usw.

Die Kinder erkennen weiter, daß dort, wo die Schulstube an den Seiten aufhört, die Wände sind; da, wo der Garten des Lehrers oder der ihrer Eltern aufhört, ein Zaun; da, wo das Ackerland ihres Vaters aufhört, ein Graben, oder eine Scheide, ein Rain ist. Von solchen Beispielen lassen sich ja ganz den Verhältnissen entsprechend auch andere und vielleicht noch mehr finden; aber immer beachte man dabei, daß sich der Raum erweitert, Schulstube, Garten, Acker. Auf diese Weise werden die Sätze gewonnen und von den Kindern festgehalten:

„Da, wo etwas aufhört, ist eine Grenze.“ — „Die Grenzen der Schulstube sind die Wände, die Grenze des Gartens ist der Zaun, die Grenze des Ackers ist der Graben (die Scheide oder der Rain).“ Gleichzeitig werden auch die Kinder daran erinnert, daß auch unser großes deutsches Vaterland dort, wo es aufhört, seine Grenze hat, und daß wir diese Grenze Landesgrenze nennen. Auch wodurch diese Grenze bezeichnet wird (Grenzpfähle), können wir ihnen sagen und vielleicht auch zeigen (Abbildung).

Jetzt, nachdem wir dieses alles festgehalten haben, gehen wir zum Zeichnen der Schulstube über. Es genügt für unsere Zwecke vollständig, wenn nur der Umriss gezeichnet wird. Die in der Stube sich befindenden Gegenstände, wie Bänke, Pult, Spind, Ofen usw., oder die Öffnungen in den Wänden, wie Tür, Fenster, können in dieser Zeichnung ruhig fehlen; jedoch kann jeder tun und lassen, was er will. Wir haben zum Zeichnen aber noch einige Vorbereitungen zu treffen. Es werden die Wände der Schulstube, also die Grenzen nach ihrer Länge von den Kindern ausgemessen; sie erkennen dabei, daß immer zwei gegenüber liegende Wände, also Nord- und Südwand, Ost- und Westwand gleich sind, und daß sie

deshalb nur zwei anstoßende Wände zu messen brauchen. Wir nehmen an: die Nordwand mißt 6 m, die Ostwand 9 m. Aber ein Blick auf die Wandtafel zeigt, daß wir die Stube nicht in dieser Größe zeichnen können, sondern daß sie kleiner gezeichnet werden muß. Nun muß aber die Stube, wenn auch kleiner gezeichnet, der wirklichen Stube nach Form und Größenverhältnis entsprechen. Darum nehmen wir einen ganz bestimmten Teil von der wirklichen Größe, sagen wir den 10. Teil. (Dies wird sich natürlich immer nach der Größe der Wandtafel richten.) Folglich müssen wir die Nordwand 60 cm und die Ostwand 90 cm lang zeichnen. Auch den Garten, das Ackerland, das Dorf müssen wir kleiner zeichnen, als sie in Wirklichkeit sind; aber hierbei müssen die Teile noch kleiner sein als bei der Stube. Es ist also festgestellt worden:

Wir müssen die Stube, den Garten, den Acker, ein ganzes Land kleiner zeichnen als sie sind."

"Wir nehmen immer einen bestimmten Teil, z. B. den 10., 20., 100., 1000. Teil."

(Die Belehrung über den verjüngten Maßstab und dessen Bezeichnung erfolgt weiter und vollständiger erst auf der Oberstufe).

Dasselbe gilt auch, wenn wir die Grenzen unseres lieben, großen, deutschen Vaterlandes zeichnen wollten, und der erste von den soeben gewonnenen beiden Sätzen kann auch formuliert werden: „Wir müssen die Länder kleiner zeichnen als sie sind.“

Sehr leicht sehen auch die Kinder ein, wodurch wir die Grenzen auf der Wandtafel nur angeben können, nämlich durch Striche. Dies führt nun zu dem Ergebnis:

„Die Grenzen werden durch Striche bezeichnet.“

Jetzt erst kann das Zeichnen beginnen. Zu diesem Zwecke legen wir die Wandtafel wagerecht auf die ersten Bänke vor die Kinder, sodaß die obere Kante der Tafel nach Norden zeigt. Nun zeichnen wir an der oberen Kante die Nordwand durch einen Strich 60 cm lang an, darauf die Ostwand nach der Seite der Tafel, die nach Osten zeigt 90 cm lang, und die beiden andern Wände werden ergänzt. Der besseren Anschauung halber ist es zu empfehlen, wenn wir gleich nach Zeichnung der Nordwand ein N darüber schreiben und die entsprechende Bezeichnung den anderen gezeichneten Wänden beifügen. Darauf wird die Tafel wieder aufgehängt oder auf das Gestell gestellt, und nun sehen die Kinder, daß Norden nach oben, Osten nach rechts, Süden nach unten und Westen nach links liegt. Dasselbe bleibt auch der Fall, wenn die Tafel an eine andere Wand, z. B. an die dem Standorte der Tafel gegenüberliegende Wand gestellt wird. Genau so wie auf der Tafel ist es auch auf der Wandkarte. Es ergeben sich also für das Kartenverständnis folgende Sätze:

„Norden liegt auf der Tafel (oder auch Wandkarte) immer nach oben, Osten immer nach rechts, Süden immer nach unten, Westen immer nach links.“

Es ist darauf zu achten, daß wir die Kinder sprechen lassen: nach oben, nach unten, nach rechts usw., da sonst, wenn nur oben, rechts usw.



gesagt wird, sie sehr leicht zu der Annahme kommen können, daß nur ganz oben, ganz rechts usw. die betreffenden Himmelsgegenden liegen. Wir müssen aber von Anfang an den Kindern zum Bewußtsein bringen, daß von jeder Stelle der Tafel oder Karte aus nach oben Norden, nach rechts Osten usw. liegt.

Von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit ist es auch, wenn das soeben Gefundene zum Gegenstande einer häuslichen Arbeit gemacht wird. Die Kinder müssen eine ähnliche Zeichnung (wenigstens die 1. Abteilung) von ihrer Stube, Kammer oder Küche anfertigen, und am zweckmäßigsten verfährt man dabei, wenn sie den 50. oder 100. Teil von der wirklichen Größe nehmen. Über der Zeichnung steht: Die Nordwand ist 4 m lang, die Ostwand ist 3 m lang.

Darunter kommt etwa: „An der Ostwand unserer Stube sind die Fenster. An der Südwand steht das Spind. Die Tür zur Küche ist in der Süd- wand. An der Nordwand hängt ein Bild von unserem Kaiser usw.“

Auf diese Weise müssen wirklich alle Kinder einmal einen Raum ausmessen, sie müssen selbst teilen und zeichnen; während man in der Schule doch nur einige selbsttätig messen, teilen und zeichnen lassen kann. \*)

Es können nun auch die Nebenhimmelsgegenden: Nordwesten, Süd- osten usw. gewonnen werden; doch absolut notwendig ist es auf dieser Stufe noch nicht. Dies ergibt sich am einfachsten im weiteren Verlaufe des geographischen Unterrichts.

In einer der nächsten Stunden wird eine andere Zeichnung entwor- fen, etwa von dem Schulgarten, oder einem andern Garten, oder von einer Wiese oder einem Acker. Am besten ist es, man wählt ein solches Stück Land, von dem mindestens eine Grenze eine krumme Linie bildet, und durch welches ein Graben (oder vielleicht auch ein Bächlein) geht. Es kommt nicht auf die Größe des Landstückes an; es braucht schließlich nicht größer als die Schulstube zu sein. Die Kinder werden dort hin- geführt, sie messen die Länge der Grenzen aus und zwar durch Abschreiten, wie es der Landmann macht, oder mit einer Schnur oder Stange, die eine bestimmte Länge haben. Darauf merken sie sich die Lage der Grenzen nach den Himmelsgegenden und namentlich, nach welcher Richtung die krumme Grenze liegt, auch nach welcher Himmelsgegend der Graben oder Bach das Stück Land durchschneidet, und wieviel Windungen derselbe macht. Es wird gleich bestimmt, welcher Teil genommen werden muß, um das Stück Land auf die kleine Wandtafel zeichnen zu können, der 100., 500. oder 1000. Teil. Von den bässern Rechnern der 1. Ab- teilung kann nun leicht ausgerechnet werden, wie lang die einzelnen Grenzen gezeichnet werden müssen. Nun kann der Umriß dieses Landes vom Lehrer in der Schulstube an die Wandtafel gezeichnet werden. Hier- bei empfiehlt es sich, wenn die Grenze mit farbiger Kreide (rot, blau oder grün) und der Graben mit weißer Kreide gezeichnet wird. Dar- auf wird der schon einmal gewonnene Satz so formuliert:

„Die Grenzen eines Landes werden durch farbige (bunte) Striche bezeichnet.“

\*) Kann auch Thortätigkeit sein (Falke).



Es wird den Kindern verständlich gemacht, daß man einen Fluß genau so zeichnet wie in der Zeichnung den Graben; denn wenn wir hoch oben auf die Wolken fliegen könnten und von oben auf einen Fluß sähen, so würde uns dieser Fluß wie ein dunkler Streifen oder wie ein dunkler, schwarzer Strich erscheinen; was wir aber auf der schwarzen Tafel weiß, müssen wir auf dem weißen Papier schwarz zeichnen. Wenn hieran die Kinder erinnert werden, so ergibt sich ganz von selbst der Satz:

„Die Flüsse werden durch dicke, schwarze Striche bezeichnet.“

Warum nun diese Striche an der Quelle dünner und an der Mündung stärker sind, ergibt sich später, wenn vom Fluß mit Quelle, Ufer und Mündung die Rede ist, ganz von selbst.

Durch eigene Anschauung wissen die Kinder, daß zu beiden Seiten ihres heimatlichen Bächleins oder Flusses sich grüne Wiesen ausbreiten, und so grün, wie sie in Wirklichkeit sind, zeichnen wir sie auch auf das Papier.

„Die Wiesen werden grün gezeichnet.“

Der Unterschied in der grünen Farbe auf der Wandkarte, dunkelgrün und hellgrün, also die Bezeichnung für Tiefland, Niederung und Flachland wird jetzt noch nicht gegeben; auch dies müssen wir dem geographischen Unterricht auf der Oberstufe überlassen.

Wir werden auch in unserer heimatlichen Umgebung einen See oder Teich finden; auch hierfür muß die Bezeichnung festgestellt werden, und darauf führt uns die blaue Farbe des Wassers. Die meisten Kinder kennen den See oder Teich schon aus eigener Anschauung, ein gemeinschaftlicher Spaziergang dorthin frischt die im Gedächtnis haftende Vorstellung wieder auf, und nun prägen sich die Kinder genau die Form, die Lage, die Richtung usw. ein. Auf der Schultafel entsteht dann zunächst die Form desselben, die mit blauer Kreide ausschraffiert wird. Auf dem Papier müssen natürlich die Umfassungslinien schwarz gezeichnet werden. Wir sind also zu dem Ergebnis gekommen:

„Die Seen und Teiche werden blau gezeichnet.“

Auch ein Berg wird in der Nähe des Heimatdorfes liegen; sei er noch so klein und winzig, sei er ohne Namen und Bedeutung, wir müssen ihn aber betrachten, die Lage nach Himmelsgegend vom Schulorte bestimmen und dann an die Tafel zeichnen. Die Übertragung auf das spätere Kartenbild, also warum wir gerade den Berg so und nicht anders zeichnen, ist in einfachen Schulverhältnissen und überhaupt auf der Mittelstufe schwer. Bisher konnten wir immer Gründe dafür angeben, warum wir gerade diese Bezeichnung wählen; bei einem Berge dagegen ist es schwierig, vielleicht dürfen wir an den Schatten erinnern, um einen Grund dafür zu haben, warum wir die Berge so dunkel zeichnen. Es schadet aber auch nicht soviel, wenn sich die Kinder in diesem Falle der Gründe nicht bewußt werden, die Hauptsache ist die, daß die Kinder gesehen haben, wie der Lehrer den Berg gezeichnet hat, nämlich mit vielen eng aneinanderliegenden kleinen Strichen, wodurch die Stelle an der Wandtafel fast weiß wird. Auf dem Papier ist es natürlich wieder entgegengesetzt; dort würde die Stelle dunkel erscheinen.

„Die Berge werden dunkel gezeichnet.“

Den Unterschied zwischen Hoch- und Mittelgebirge und Bergland brauchen die Kinder dieser Stufe noch nicht kennen zu lernen; dies bleibt wieder der Oberstufe vorbehalten. Es kommt hier nur darauf an, daß die Kinder später wissen, wenn sie eine Karte zu sehen bekommen, was die dunklen Stellen auf derselben zu bedeuten haben.

Wege und Chausseen werden wohl auf den wenigsten der im Schulgebrauch befindlichen Wandkarten verzeichnet sein; höchstens, wenn dieser oder jener Kollege in der glücklichen Lage sein sollte, eine Kreiskarte oder eine solche von der nächsten Umgebung des Schulortes zu besitzen, wird er auch Wege darauf finden. Aber auch die Bezeichnung dafür ist leicht gefunden. Wir dürfen nur ein Kind der Klasse aufzufordern, einen Weg an die Tafel zu zeichnen, stets wird dasselbe, der Anschauung gemäß, zwei parallele Linien anzeichnen, und damit haben wir die Bezeichnung für die Wege gefunden.

„Die Wege und Chausseen bezeichnen wir durch zwei gleichlaufende Linien.“

Es fehlt uns nun nur noch die Bezeichnung für die Städte und Dörfer. Hierfür läßt sich nun keine allgemeine Bezeichnung feststellen, da wir auf diesem Gebiete noch keine allgemein gültigen, also noch keine einheitlichen Zeichen haben. Auf mancher Karte sind die Städte durch ausgefüllte schwarze Kreise, die Dörfer durch ausgefüllte schwarze Dreiecke, auf andern wieder sehen wir für Städte rote Kreise, für Dörfer größere rote Punkte, noch andere zeigen für Städte schwarze Kreise mit einem Punkt in der Mitte, für Dörfer nur schwarze Punkte. Es bleibt dies also dem betreffenden Lehrer überlassen, der sich ja nach seiner Karte richten muß. Wieder aber können wir die Kinder daran erinnern, daß, wenn sie fliegen könnten und hoch oben von den Wolken herabsehen würden auf ihr Dorf oder auf ihre Stadt, so würden ihnen diese wie ein Punkt erscheinen.

„Die Städte und Dörfer werden durch schwarze (rote) Punkte (Kreise) bezeichnet.“

Die Unterscheidung der Städte in Klein-, Mittel-, Groß- und Hauptstädte und deren verschiedene Bezeichnung gehört nicht in die Mittelstufe, sondern erst in die Oberstufe.

Wenn im heimatkundlichen Unterricht die nähere Umgebung des Schulortes behandelt worden ist, dürfte man es eigentlich nicht unterlassen, hiervon eine Skizze an der Wandtafel zu entwerfen. Die Kinder kennen ja in der Regel die Wege nach den nächsten Dörfern genauer, ihnen wird die Aufgabe gestellt, doch einmal darauf acht zu geben, nach welchen Himmelsgegenden die einzelnen Wege gehen, und wieviel Biegungen sie machen. Es braucht nicht jede kleine Biegung gemerkt zu werden, sondern nur die hauptsächlichsten. Vielleicht kommen einige Kinder aus den nächsten Dörfern in die Schule. Dann können sich diese bei ihrem täglichen Gange zur Schule und zurück sehr leicht merken, nach welchen Himmelsgegenden die Hauptbiegungen des Weges gehen. Sonst aber läßt sich dies auch so einrichten, daß die Kinder in soviel Gruppen ein-

geteilt werden als Dörfer vorhanden sind. Nehmen wir an, es seien deren fünf. Am Sonntag nachmittag macht sich nun jede Gruppe nach dem ihr zugewiesenen Dorfe auf den Weg (d. h., wenn die Dörfer nicht zu weit sind) und bestimmt die Biegungen des Weges nach den Himmelsgegenden. Es läßt sich dies wirklich durchführen. Ich habe selber wiederholt bemerken können, welche Freude es den Kindern in der nächsten Stunde bereitet, dem Lehrer angeben zu können, in welcher Richtung er zu zeichnen hat. Vorausgesetzt muß natürlich werden, daß der Lehrer selber die Wege nach dieser Hinsicht kennt. Es brauchen schließlich auch nicht alle fünf Wege gezeichnet und bestimmt zu werden; wenn es auch nur zwei sind und zwar die beiden, die den Kindern am bekanntesten sind; aber diese müssen mindestens gezeichnet werden, weil es für das fernere Kartenverständnis sehr wichtig ist. Am sichersten ist es wohl, wenn ein Ausflug nach den betreffenden Dörfern unternommen wird. Vom Wegweiser lesen die Kinder die Zahl der Kilometer ab, und der Lehrer bestimmt den ungefähren Teil, der bei der Zeichnung von der wirklichen Entfernung zu nehmen ist. An der Zeichnung sehen nun die Kinder, wie klein man den langen Weg von einem Dorf zum andern zeichnen muß. Wie klein muß aber erst gezeichnet werden, wenn ein ganzes Land zu zeichnen ist. Aber das Kartenbild an der Wandtafel ist doch nur ein schwaches Abbild einer Wandkarte. Darum ist es dem Lehrer nicht zu erlassen, sich vom Schulorte und seiner Umgebung eine Karte anzufertigen. Auch hier kommt es weniger auf genaue, abgemessene Entfernungen und Biegungen der Wege usw. an, als vielmehr darauf, daß die Kinder das Urbild einer Wandkarte sehen, auch wenn nur zwei Dörfer außer dem Schuldorfe zur Darstellung gelangen. Selbstverständlich sind aber auf diese Karte ein etwaiger Berg, ein See in der Nähe dieser Dörfer und das Bächlein, der Fluß der Heimat zu bringen.

Jetzt erst bekommen die Kinder eine wirkliche, größere Wandkarte zu sehen. (Erklärung des Namens, ebenso der Bezeichnung Landkarte.) Es ist für unsern Zweck vollständig gleichgültig, welche Karte genommen wird, ob die der Heimatprovinz, oder die von Deutschland, Europa, Palästina; am zweckmäßigsten aber ist es, wenn man von allen Karten, die zur Verfügung stehen, die beste wählt; denn auch in diesem Falle ist das Beste gerade gut genug für die Kinder. Nun kann die Probe aufs Exempel gemacht werden, ob die Kinder wirklich die Wandkarte verstehen, ob sie von derselben lesen können. Der Lehrer zeigt, und ohne weiteres werden ihm die Kinder angeben, was er ihnen gezeigt hat, umgekehrt werden alle Kinder zeigen können, was ihnen vom Lehrer oder von ihren Mitschülern zu zeigen aufgegeben wird. — —

Selbstverständlich kann auch anders verfahren werden, um ein sicheres Kartenverständnis zu erreichen, und es wäre um die pädagogische Einsicht eines Lehrers schlecht bestellt, wenn er nicht auch andere Mittel und Wege finden könnte, die zum gesteckten Ziele führen. Meine Absicht aber war die, zu zeigen, daß man auch in einfachsten Schulverhältnissen auf dem Lande, in denen auch ich zu arbeiten hatte, ohne Künsteleien und doch anschaulich, den psychologischen Gesetzen entsprechend, verhältnismäßig

schnell und sicher ein gutes Kartenverständnis erzielen kann. Daß die in der Arbeit gebotenen Sätze mit den Kindern erarbeitet, also entwickelt werden sollen, ist doch wohl selbstverständlich, und ebenso selbstverständlich ist es auch, daß die Kinder auch in diesem Unterrichte soviel als möglich selbsttätig sein sollen, was ja auch aus dieser Arbeit hervorgehen dürfte. Zu diesem Zwecke können und müssen auch mehr häusliche Arbeiten gestellt werden, als ich angegeben habe.

Wenn es ja auch nicht der einzige Zweck der Heimatkunde ist, Kartenverständnis zu erreichen, so ist dies doch eine sehr wichtige Aufgabe dieses Unterrichtes, die leider sehr oft wenig beachtet wird.

Zum Schlusse folge noch eine Übersicht über die Stoffe aus der Heimatkunde und die sich daran anschließenden Ergebnisse für das Kartenverständnis.

### Übersicht.

1. Skizze der Schulstube: Wir müssen die Gegenstände kleiner zeichnen als sie sind. Wir nehmen immer einen bestimmten Teil.
2. Himmelsgegenden: Norden liegt auf der Karte immer nach oben, Osten immer nach rechts usw.
3. Grenzen: Die Grenzen werden durch farbige (bunte) Striche bezeichnet.
4. Fluß: Die Flüsse werden durch dicke schwarze Striche bezeichnet.
5. Wiesen: Die Wiesen werden grün gezeichnet.
6. Seen und Teiche: Die Seen und Teiche werden blau gezeichnet.
7. Berge: Die Berge werden dunkel gezeichnet.
8. Wege und Chausseen: Die Wege und Chausseen bezeichnen wir durch zwei gleichlaufende Linien.
9. Städte und Dörfer: Die Städte und Dörfer werden durch schwarze (rote) Punkte (Kreise) bezeichnet.

## Welche Bedeutung hat die Persönlichkeit des Lehrers für die Art und den Erfolg des Unterrichts, und welche Schranken sind ihrer freien Betätigung gezogen?

Vortrag, auf einer Kreislehrerkonferenz gehalten von Brinker, früherer Rektor in Straußberg, jetzt Oberlehrer in Frankfurt a/D.

(Schluß.)

Sollen die Geschichten im Gemüt sich fruchtbringend befestigen, müssen die Kinder, wie man gesagt hat, sie an sich und in sich erleben. Solches Erleben ist aber unmöglich, wenn der Lehrer sie nicht auch erlebt. Das Kind merkt es uns sofort an, ob die Wahrheiten, deren Verkündiger wir sind, in unserm Herzen Wurzel gefaßt haben oder nicht. Man sollte meinen, daß die Gelegenheit und Notwendigkeit, täglich in Gottes Wort sich zu versenken, für das religiöse Leben



des Lehrers selbst die reichsten Segensfrüchte tragen. Aber es ist bekannt, daß doch bei manchem nur ein handwerksmäßiger Betrieb des Religionsunterrichts zu finden ist. Welch gewaltiger Unterschied in der Art, wie die religiösen Stoffe den Kindern dargeboten werden. Hier ein Stundenhalter, der nach sorgfältigster Vorbereitung mit methodischem Geschick, aber innerlich völlig unberührt den Kindern eine biblische Geschichte anführt, ein Lied oder einen Spruch erklärt. Dort ein Lehrer, der wie ein Priester des heiligen Gottes in der Schultube als in einem Gotteshause vor den Kindern steht! Hier eine kunstgerechte Nutzenanwendung, die das Ganze beschließt als ein im voraus erwarteter logischer Schluß! Dort zündende Worte voller Kraft, herausgehoben aus dem eigenen Innern, hineingreifend in die Herzen der Kinder und in sie hineinlegend, wenn auch unausgesprochen, den Antrieb: So gehe hin und tue desgleichen

Dieser Herzschlag der Gottesfurcht und Liebe, diese tiefinnerliche Frömmigkeit wird nicht nur in den Religionsstunden und bei den Schulanachten, sie wird sich überall den Kindern fühlbar machen, so daß die gesamte Schularbeit dadurch getragen und gehoben wird. Den Kindern wird sich diese Herzensfrömmigkeit kundgeben, ob sie immer sich sofort dem Revisor beim Unterricht enthüllt, bezweifle ich.

Der Geist echter Frömmigkeit erzeugt mit Notwendigkeit beim Lehrer den Geist der Liebe, Liebe zum Lehrobject, das allseitig und mit Lust von ihm durchdrungen, wird zum Unterricht, der nur im Geist liebevoller Hingabe erteilt werden kann, zum Kinde, das nur an der Freundlichkeit und Geduld des Lehrers sich dem Unterricht erschließt. Ihnen ist das Wort bekannt: „Ein Lehrer ist man bloß in der Kraft der Liebe.“ Deshalb wird auch die Liebe mit Recht die Kardinaltugend des Lehrers genannt. —

Ich las von einem Lehrer, der viele Jahre nach seinem eigenen Urteil nur ein bloßer Stundenhalter und Spurfahrer war und Gesellenarbeit verrichtet hatte. Bei Revisionen schnitt er — wie er erzählt — regelmäßig gut ab, weil er ein bedeutendes unterrichtliches Geschick besaß, und weil er der Fleißigsten einer war. Aber die Kinder waren ihm nur die unentbehrlichen Werkzeuge zur Befriedigung seines Ehrgeizes. Was in ihrem innern persönlichen Leben sie bewegen mochte, war ihm gleichgültig. Da kam die Zeit, in der sein Töchterchen zum geistigen Leben erwachte, und im Verkehr mit diesem geliebten Wesen drängt es sich ihm mit Allgewalt auf: In tausend Kindern, die dein Gott dir anvertraut, hast du das deinige gemordet. Denn es ist ein Mord, lieblos eine Kinderseele verkümmern zu lassen! Wie unsichtbare Rächer packen diese Gedanken ihn und zerren ihn hin und her, bis schließlich nach peinvollen Stunden innern Kampfes ein neuer Mensch geboren wird, ein echter Lehrer, ein Jünger dessen, der das ernste Urteil gesprochen über alle, die da ärgern dieser Geringsten einen. — Und nun kann er überwinden alles das, was sich bis dahin wie eine Last an ihn gehängt hat. Was ihn früher zur

Verzweiflung gebracht hat, all die vielen Rätsel der Kindesnatur, die dem Unterricht so oft eine ganz andere Richtung geben, als vorausberechnet, — jetzt ist ihm alles eine Quelle reinsten Genusses. Er erzählt's, daß „Kinder sind Rätsel von Gott und schwerer als alle zu lösen, aber der Liebe gelingt's, wenn sie sich selber bezwingt.“ Jetzt sieht er in ihnen „kleine Majestäten“ und „unseres Herrgotts Lieblinge“, in denen man „an dem Herrn tut, was man an ihnen tut“. Und wenn er früher keine Veranlassung hatte, seiner schlechten Laune, die sich oft genug infolge von Verdruß und Sorge zu Haus und in der Gemeinde einstellte, Herr zu werden — jetzt erklingt es in ihm: „Fort damit, die Stätte, die du betreten willst, ist heiliges Land!“ Und so brachte er dann seiner kleinen Schar die Morgensonne mit in das finstere Schulzimmer, die Sonne warmen Lebens, nach der alle Keime geistigen Daseins sehnüchlich sich emporstrecken.

Und die Liebe bringt Geduld und demüthige Nachsicht und Selbstbeherrschung und Mäßigung und Ruhe.

Uraht ist die Weisheit des Spruches:

„Dem Kinde wird das Lernen schwerer,  
Als die Geduld dem Lehrer.“ —

Und wenn du deine eigene Kraft mißt an der Unendlichkeit und Schwere der Aufgabe, sollte da nicht demüthige Nachsicht mit den Mängeln des Kindes in deinem Herzen Platz greifen? Und wenn in dir der Zorn aufwallt und sich Luft machen will, wird da nicht der verängstigte Blick des Kindes, von dem du doch noch keine reife Frucht verlangen kannst, dich zur Mäßigung zwingen? Mäßigung und Selbstbeherrschung — schon den Griechen und Römern war sie die Tugend, die man von einem gebildeten Bürger erwarten mußte und mit berebten Zungen rühmen im Chöre mittelalterlicher Dichter die vieleckle mæze. Ist sie nicht eine notwendige Konsequenz jener Gesinnung, die das Wort des Meisters erfüllen will: „Dienet einander!“ und die das Gedeihen aller Arbeit dem anheimstellt, der sie allein fördern kann?

Und nun vergegenwärtigen Sie sich den Unterricht eines Lehrers, dem alle diese notwendigsten, aus der Liebe geborenen Tugenden fehlen. Vielleicht schwebt Ihnen aus Ihrer Jugendzeit ein solches Bild vor. Es wird bei ihm gearbeitet, fleißig gearbeitet. Die Geister sind in lebhaftester Bewegung. Aber der Sporn, der sie treibt, ist nicht der des Interesses; die Furcht jagt sie, die Furcht vor beißenden Sarkasmen, Schimpfworten, Strafen. Mit ungeduldiger Härte reißt und rüttelt er sie zusammen und drängt sie voran, jeder merkt ihm die Hast an, die glänzende Ergebnisse erstrebt. Die Ruhe, die Sammlung fehlt und die Wärme und das Licht. —

Bei einem andern Lehrer, der nach dem Besitz dieses Diadems von Lehrertugenden strebt, da geht es wie ein Hauch des Friedens durch das Klassenzimmer, da vernimmst du kein Scheltwort, da wird auch gearbeitet, aber mit Ruhe und Sammlung. Und wer aus jenem Klassenzimmer in diesen weihervollen Raum tritt, der atmet auf.

Da hat auch der Lehrer nicht zu kämpfen mit der Disziplin. Denn wegen der überlegenen Macht seiner Persönlichkeit wird seine Autorität überhaupt nicht angefochten. Er hat es nicht nötig, alle Augenblicke seine Würde durch den Stock aufrecht zu erhalten. Es ist ja ein weitverbreiteter Irrthum, aber doch wohl nur bei den Laien, daß der finsterste und härteste, der schlagfertigste Lehrer die meiste Autorität habe. Er schafft sich höchstens durch die zwingende Beweisführung seines Stockes die Anerkennung seiner physischen Übermacht; aber Autorität ist das nicht. Die Kinder lassen sich lediglich imponieren durch einen Charakter, dessen Wesen die Festigkeit ist, aber nicht die Gewaltthätigkeit. Diese Festigkeit zeigt sich nicht nur in den Maßnahmen der Zucht, sondern schon im Unterricht durch die Beharrlichkeit, mit welcher der Lehrer jedem Ziel, auch dem kleinsten, entgegenstrebt, so daß jeder ihm folgen muß, und übt ihre Herrschaft aus, ohne daß das Kind dadurch sich gedrückt fühlt. —

Der Begriff des sittlichen Charakters verlangt schließlich noch, daß kein Widerspruch bestehe zwischen dem Sagen und dem Sein: Ein Lehrer, der nicht danach strebt, ein fleckenloses Vorbild der Jugend zu sein, ein Lehrer, dessen Privatleben Anstoß erregt, dessen Einfluß muß trotz aller schönen Reden und Ermahnungen verderblich sein. Was der Schüler sein soll, muß der Lehrer ihm vorleben in der Schule und auch außerhalb der Schule. — — — — —

Sie werden mir zugeben, daß kein wesentlicher Zug in dem Idealbilde des Lehrers fehlt, wenn ich schließlich das Gesagte zusammenfasse mit dem schönen, Ihnen vielleicht bekannten Worte: „Ich möchte gern für unsere Kinder bekommen 1. einen Mann um der Autorität willen, 2. einen Vater um der Liebe willen, 3. einen guten Christen um der Erziehung der Kinder in der Gottesfurcht willen.“ —

Wenn wir nun zweitens nach den Erfolgen fragen, wie sie gerade auf die Eigenart der Lehrerpersönlichkeit zurückgeführt werden können, so sind sie nach den vorausgegangenen Ausführungen leicht zu berechnen. Freilich sind überall wohl auseinanderzuhalten der nächste erste Erfolg des Unterrichts, die Gewinnung von Kenntnissen, und der höchste und letzte Erfolg: Festlegung sittlicher Grundsätze zur Charakterbildung.

Der Religionsunterricht zunächst muß einem Lehrer, der nicht aufrichtiger Christ ist, eine fürchterliche Tortur sein, und es ist unmöglich, daß sich die Pein nicht auch auf die Klasse überträgt.

Zeller sagt: Jede Scheidewand zwischen dem Herrn und dem Erzieher ist ein großer Schaden für die Kinder. Möglich, daß die Kinder gut gelernt haben, daß sie mit einer Fülle religiösen Memorierstoffes aufwarten können — die Gewähr für einen erfolgreichen Unterricht liegt darin nicht. — Ich erinnere da nur an den Königsmörder Hödel. — Freilich kann gerade bei dem Religionsunterricht die Frage von keinem Revisor entschieden werden, ob und wie weit die letzten Erfolge erreicht sind. Gott nur sieht in das Herz. Und unserm Gott haben wir Rechenschaft abzulegen. Wir

werden es selbst am besten wissen, ob eins von den Kindern durch unsere Schuld verloren gehen könnte.

Der Religionsunterricht ist das Zentrum des Volksschulunterrichts. Deshalb habe ich von den Erfolgen auf diesem Unterrichtsgebiet besonders gesprochen.

Was die übrigen Fächer angeht, so hängt auch hier alles von der Person des Lehrers ab. Da kommt es vor allem darauf an, ob er Liebe hat oder nicht, ob sein Herz warm ist oder kalt, ob er seine ganze Person einsetzt in seinem täglichen Berufsleben oder ob er nur ein Brotarbeiter ist, der ebenso gern oder noch lieber etwas anderes sein möchte. Fühlt aber erst das Kind es heraus, daß dem Lehrer die Liebe fehlt, dann nützt es ihm nichts, wenn er auch mit Menschen- und Engelzungen redet, wenn er auch über die vollendetste Unterrichtstechnik, über die glänzendste Darstellungsgabe, über das reichste Wissen verfügt. Was er sagt, läßt das Kind kalt, und nur gezwungen folgt es dem Unterricht. Der Lehrer mag sein nächstes Ziel erreichen, sein Pensum zur Zufriedenheit erledigen, eine Summe von Kenntnissen in den Kindern befestigen, die gelegentlich einen guten Eindruck machen — der Weg war mühsam, die Qual war groß. — Sie wissen, was dem Herzen widerstrebt, läßt der Kopf nicht ein — und es freuen sich die Kinder schon auf die Zeit, wo sie das Gelernte von sich abschütteln und abwälzen können. Das andauernde Interesse, das allein die allmähliche Entwicklung des Charakters verbürgt, suchst du bei ihnen vergebens. Nicht des Lehrers Verdienst ist es, wenn nicht ihnen allen die Religion verfehlt ist, wenn sie nicht alle die Lust verloren haben, ab und zu ein gutes Buch vorzunehmen, das sie einen Blick tun läßt in die Vergangenheit ihres Volkes, oder sie hineinführt in ferne Länder mit andern Menschen und Lebenserscheinungen, die ihr Lehrer mit ihnen besprochen hat, als seien es tote Dinge.

Und es ist alles möglich, daß der trockene Ton — denn jeder Vortrag ist trocken, der nicht belebt ist vom Hauch lebendiger Anteilnahme — ihnen nicht alle Freude an dem Leben und Weben draußen in der freien, schönen Gottesnatur genommen hat. Wenn sie von der Schulzeit sprechen, dann merkt man ihnen an, daß sie zu denen gehören, welche die Schule kennen gelernt haben als einen Ort der Qual. Das Bild ihres Lehrers hatte in ihrem Gedächtnis, aber es ist nicht umstrahlt und verklärt von dem schönen Schmuck liebevoller Erinnerung. Ihm ist der Lehrer höchstens — so las ich neulich — der Mann, der ihm die Bildung besorgt hat, wie der Schuster die Stiefel.

Und nun der andere! Der warme Herztou des lebendigen Interesses erzeugt wieder warmes, blühendes Leben in den Kindern.

Joh. Falk sagt: „Gerade auf das Herz lege ich es an. Ist das Herz warm, so wird auch der Kopf klar, und bald fangen auch die Hände an sich zu rühren.“ Schon die rein äußerlichen Unterrichtserfolge stellen sich ein ohne viel Klagen und Schelten und Strafen. Und geht es einmal wirklich nicht so, wie es gehen sollte, so verliert der Lehrer die Geduld und die Ruhe nicht. Dann fangen auch die Kinder an sich wieder



zu besinnen. Ich erinnere an das Wort: Wer es dahin gebracht hat, daß seine Schüler sich vor ihm besinnen, hat gleich eine um 50 Prozent gescheiterte Klasse. — Ja, die Zauberkraft der Liebe ermuntert auch die sonst wohl Aufgegebenen, die Schwerfälligen, überwindet die Störrigen, bricht die Faulheit der Trägen und erfüllt sie alle mit Interesse für ihren Lehrer. Dieses Interesse für ihn, dem sie den Schmerz über ihre Trägheit, die helle Freude über ihre fortschreitende Selbstüberwindung ansehen, der teilnimmt an ihren kleinen und großen Freuden und Leiden, geht allmählich in Liebe über, die jedem die Arbeit leicht macht. Der Lehrer aber gewinnt wieder erhöhte Berufsfreudigkeit. Er kann nun, um mit Keller zu reden, an alle Türen klopfen; bald wendet er sich an die Denkfähigkeit, bald greift er ins Herz und Gemüt hinein, bald weiß er Trost zu wecken, bald Trauer und Furcht in die Seele zu rufen. Und wenn seine Schüler erst durch die harte Schale gemeinsamer Arbeit zu dem süßen Kern eigenen Findens hindurch gedrungen sind, dann bildet sich in ihnen ein andauerndes allseitiges Interesse, das die beste Gewähr gibt für die weitere Entwicklung des Jünglings. —

Es ist leicht zu erkennen, daß bei meiner Schilderung nur Licht und Schatten gegenübergestellt worden sind, der Lehrer, wie er sein soll, der Lehrer, wie er nicht sein soll. Auf alle die feineren Farbenabtönungen und Mischungen in dem Bilde der Lehrerpersönlichkeit habe ich nicht hinweisen können.

Wir wissen sehr wohl: Es ist nicht leicht, ein Christ zu sein. Und die Liebe, diese Kardinaltugend der Erzieher, wenn unter uns zierte sie wohl in der geschilderten Vollendung! Und Geduld und Langmut und Nachsicht und Ruhe und Festigkeit, alles das sind Güter, deren wir uns nie ganz und auch immer nur zeitweise erfreuen. Aber je nachdem einer nach ihrem Besitze ringt oder nicht, ist er geschickter oder ungeschickter zum Unterricht, bringt er es zu Erfolgen beim Lehren oder nicht. Die Hauptsache aber ist, daß er danach ringt. —

Es schadet nichts, wenn auch die Kinder merken, daß selbst ihr Vorbild, der Lehrer, nicht vollendet, nicht fertig ist. Ist er doch gerade in seinem Ringen nach Vollendung vorbildlich für sie.

So haben wir gesehen, wie für die Art des Lehrens die Persönlichkeit des Lehrenden von der allergrößten Bedeutung ist, und wie in der rechtgestalteten Lehrerpersönlichkeit die wesentlichste Bürgschaft für den Erfolg der pädagogischen Wirksamkeit gegeben ist. Aber wenn nun auch die Persönlichkeit im Unterricht viel, unendlich viel bedeutet, so wäre es doch grundfalsch, zu sagen, sie bedeutet alles, ebensowenig, wie wir sagen können: Die Methode ist alles. Die Persönlichkeit soll die ihr eigentümlichen Kräfte und Gaben zwar frei entfalten dürfen, ohne auf Schritt und Tritt durch Grenzpfähle und Einzelregeln eingeengt zu sein. Andererseits aber sind uns im Amt Schranken gesetzt, die der unbedingten, ungebundenen Betätigung unserer Eigenart sich entgegenstellen.

Die erste Schranke, die der Lehrer vor sich sieht, ist der Lehrplan, der wieder auf die von den Behörden erlassenen allgemeinen Bestimmungen zurückgreifen muß. Der Lehrer, der ohne geordneten Lehr-

plan arbeitete, würde durch das Durcheinanderwerfen aller möglichen Bildungselemente, durch eine seiner Natur angemessene Betonung des einen Unterrichtsfaches vor dem andern, des einen Stoffkreises vor dem andern die Bildung geordneter Vorstellungsreihen im Kindesbewußtsein unmöglich machen. Der Lehrer an einer mehrklassigen Schule aber, der über die Schranke des Lehrplanes hinwegsetzt, zerstört außerdem dadurch noch die Bildung eines einheitlichen Bewußtseinsgehalts. Gerade da, wo mehrere Lehrpersonen neben- und nacheinander unterrichtlich auf das Kind einwirken, ist es doppelt nötig, daß die ganze Tätigkeit durch einen einheitlichen Plan geregelt ist.

Verbunden ist damit auch die Forderung, daß nicht nur in bezug auf den Lehrplan ein Zusammenarbeiten der Kollegen stattfindet, sondern daß dieses gute Einvernehmen, diese Eintracht der Lehrer auch sonst im Unterricht zutage tritt. Im Begriff des Zusammenarbeitens aber liegt wieder, daß der eine oder andere oder beide sich Schranken ziehen im Interesse des Zustandekommens des gemeinschaftlichen Arbeitszieles. Die Kinder merken es sofort an Kleinigkeiten, wenn zwischen zwei Lehrern, die bei ihnen Unterricht geben, ein gespanntes Verhältnis besteht, und ergreifen sofort Partei. Weil damit aber eine vergleichende Abschätzung des Wertes der Lehrerpersönlichkeiten verbunden ist, so würden die Erfolge des Unterrichts dadurch in Frage gestellt.

Die Rücksicht auf den Zögling erfordert ferner die Beachtung seiner häuslichen Verhältnisse. Der Unterricht wird ein ganz anderer, wenn ich in einer Klasse stehe, deren Schüler frommen, patriotischen Familien angehören, als wenn meine Schüler die Grundsätze einer kirchen- und staatsfeindlichen Sozialdemokratie schon mit der Muttermilch in sich aufgenommen haben. Kommen die Kinder, körperlich und geistig abgespannt, nach schwerer Arbeit zum Unterricht, so ist ihre Aufnahmefähigkeit geschwächt, und die Anforderungen, die an sie zu stellen sind, sind eng begrenzt. Auch der Lehrton ist da natürlich ein ganz anderer, als wenn ich es mit geistig trägen Naturen zu tun habe.

Es kommt auch vor, daß der Lehrer Kinder vor sich hat, deren Eltern nicht gegen die Schule im allgemeinen, wohl aber gegen die Person des Lehrers aus irgend einem Grunde eingenommen sind. Wie schwierig ist da seine Stellung dem Kinde gegenüber. Im Bewußtsein meines Rechts und des guten Gewissens kann ich mich persönlich ja sehr wohl auf den Standpunkt stellen: Es ist mir ein Kleines, von euch gerichtet zu werden. Aber die Sachlage wird durch eine solche Stellungnahme der Eltern derartig verändert, daß der Unterrichtende ein besonderes Maß von erzieherischem Takt und pädagogischer Weisheit anwenden muß. Alle solche Verhältnisse legen dem Lehrer Beschränkungen auf. Und nun erst die individuellen Verschiedenheiten des Kindes, die im Temperament begründet liegen. Unterrichte individuell! Die Mahnung ist so alt, wie die Erziehungslehre. Welch gewaltiger Grad von Selbstverleugnung und Selbstbeschränkung gehört doch dazu,

um dieses Mahnwort zu erfüllen! Nur die herzlichste Liebe vermag auch da wieder den Blick zu schärfen für die Scheidung der Geister.

Und welch wechselvolles Bild bietet nicht eine Übersicht über die Stufenfolge der Geistesfähigkeiten gerade in der Volksschule vom glänzend begabten Kinde bis zu den sog. geistig minderbefähigten oder geistig zurückgebliebenen, die doch auch einen Anspruch erheben dürfen auf Herausbildung der in ihnen vorhandenen Geistesgaben. Eine reiche Literatur gerade in unserer Zeit zeigt uns, wie wichtige Aufgaben dem Lehrer auch auf dieser Seite gestellt werden.

Wir sehen — überall Schranken, die der völlig freien Betätigung der Persönlichkeit gezogen sind, Schranken, die nur Gewissenlosigkeit, Leichtsinn und mangelnde Einsicht unbeachtet lassen. — Aber die mangelnde Einsicht ist keine Entschuldigung, sondern kann heutzutage zum Vorwurf gemacht werden, denn die Wissenschaft unseres Berufes, die Pädagogik, zeigt uns ja diese Schranken. Und jeder, der Ernst macht in seiner Arbeit, benutzt deshalb die ihm reichlich gebotene Gelegenheit zur Erwerbung einer immer mehr sich steigenden Berufstüchtigkeit.

Damit komme ich zu dem letzten Punkt, zu der Schranke, die in uns selbst liegt, zu der Schranke unseres Könnens. Die heutige wissenschaftliche Pädagogik hat es zu Ergebnissen der Forschung gebracht — ich rede natürlich nur von wirklichen allgemein anerkannten Resultaten — an denen ungestraft heute niemand mehr vorübergehen darf. Selbst das Genie stellt sich auf die Schultern der Vordermänner und wendet die Offenbarungen, die ihm werden, doch immer nur an auf die Resultate der Arbeit des andern. Auch das pädagogische Genie, das seine Zeitgenossen oder die Nachwelt auf neue Bahnen führen will, kennt doch die alten Wege. Wollte sich aber jemand darauf berufen, daß er die Kraft in sich verspüre, unbekümmert um das, was die Wissenschaft errungen hat, den rechten Weg zu finden und zu gehen, so wäre das eine Überschätzung der eigenen Persönlichkeit.

Haben wir vorhin erkannt, wie grundfalsch das Wort ist: Die Methode ist alles! so müssen wir uns ebenso sehr hüten vor der andern Übertreibung: Die Persönlichkeit des Lehrers ist alles, in dem Sinne, als ob die Methode gar nichts sei. Vielmehr muß der Lehrer mit dem größten Eifer bemüht sein, die vielen Wege zu überschauen, welche die Pädagogik zur Erreichung des Zieles vorschlägt. Wollte man sich nur auf seine praktische Erfahrung verlassen, die einem schließlich die rechten Mittel an die Hand gäbe, so würde durch das viele Experimentieren, durch die vielen Irrwege, die auch der sog. „geborene Lehrer“ gehen würde, so viel Zeit verloren und so viel verdorben, daß es nicht wieder gut zu machen und einzuholen wäre. Und man muß doch auch bedenken, welche Summe von praktischer Erfahrung in unserer Wissenschaft niedergelegt ist. Sollen wir denn alle die Fehler, die die Alten gemacht haben, nun jeder für sich noch einmal machen? — Also immerwährende Fortbildung auch in der unterrichtlichen Tätigkeit ist unbedingt erforderlich! Ich nehme an, daß niemand hier unter den Anwesenden ist, der den Wahn vertritt, er sei methodisch vollendet.



Vor nichts soll man sich mehr hüten, sagt Goethe, als vor dem Fertigsein. Es tritt sonst eine Erstarrung ein, die für den Kreis, in dem einer wirkt, verhängnisvoll ist. Auch ist noch zu bedenken, daß ja auch die Wissenschaft nicht stehen bleibt, sondern stetig fortschreitet. Welche Freude, wenn ich durch meine Selbstkontrolle an der Hand der Wissenschaft mich fördere. Die Selbstkritik wird immer schärfer, und immer reifere Früchte meines Strebens werden auch in meiner ganzen Arbeit zutage treten. Und diese Erfahrung wird mich gewiß reichlich entschädigen dafür, daß ich nun vielleicht auf einige Liebhabereien ganz oder teilweise verzichten muß. Ich las neulich die Worte eines praktischen Schulmannes, der dem allgemeinen Verlangen nach tieferer Vorbildung — die ja gewiß berechtigt ist — die Mahnung zu eifrigerer Fortbildung entgegenhält. Ich schätze, wenn beides zusammenträfe, wäre es gut!

Es steht auch die Forderung steter methodischer Fortbildung nicht etwa im Widerspruch mit der Betonung der Lehrerpersönlichkeit. Es soll vielmehr so sein: Wie der Gebildete die Formen des geselligen Verkehrs beherrscht, ohne im einzelnen Fall sich ihre Anwendung vorzunehmen — so soll auch der Lehrer danach streben, daß seine Berufswissenschaft ihm immer mehr und mehr in Fleisch und Blut übergeht, mit andern Worten: er soll nach der Meisterschaft streben.

Drei Wünsche eines Schulmannes habe ich Ihnen vorhin bei der Zeichnung des Idealbildes vorgetragen, den vierten habe ich Ihnen unterschlagen, um ihn hier anzubringen.

Das Wort lautet: Ich möchte 4. einen Meister um des rechten Unterrichts willen.

Und wenn nun alles zusammentrifft, wenn ernstes Christentum sich verbindet mit männlicher Festigkeit und väterliche Liebe sich vereinigt hat mit methodischer Meisterschaft, — müssen wir dann nicht unser Ziel erreichen? — Wir wissen, das steht bei Gott, dessen Gedanken höher sind als unsere Gedanken, und der menschliche Berechnungen oft umstößt. Läßt er es nicht geschehen, daß gegen alles Erwarten die Arbeit oft mißlingt, und ebenso, daß gegen alles Erwarten eine Saat aufgeht, wo scheinbar nicht gesät ist?

Er lenkt die verborgenen Miterzieher und Kräfte nach seinem Willen und bringt auch bei jedem Kinde doch endlich alles zu seinem Zweck und Ziel.

An uns aber ist es, nach dem unerreichbaren Ziel zu streben, weil wir das Erreichbare erreichen wollen, „zu arbeiten, als hülfe kein Beten, zu beten, als hülfe kein Arbeiten“ und unsere ganze Arbeit damit dem uns Herz zu legen, in dessen Namen wir sie tun wollen jetzt und allezeit, und der da ist unser aller Meister, Christus!



## Blüten und Früchte.

Wissen ist nur soweit Bildung, als es bescheiden macht. Gerade die Tiefbohrung auf engem Fleck eröffnet dem sittlich gebildeten Auge den Blick in die Unendlichkeit nach allen Seiten und läßt von jeglichem Punkte aus eine unendliche Reihe immer neuer Rätsel und Fragezeichen sehen und ahnen. Alle wahrhaft Gelehrten aller Zeiten, die je in die Sonne der Wahrheit sahen, schlugen vor ihr demüthig die Augen zu Boden — von Sokrates bis auf Luther, Lessing, Goethe, Siemens und Mommsen. Unser Wissen ist Stückwerk! Aber gerade diese echte „geistige Armut“, dieses Sichnügen, dieses ewige Zurückbleiben hinter dem Ideal legt in die jubelnde Seligkeit und Schaffensfreude des zeugenden, schaffenden Forschers, Dichters, Künstlers, Lehrers, legt in jede seiner Gaben die neuen Keime, aus denen die nächste reifere Schöpfung geboren wird. Und mit dieser schaffensfrohen Demuth und Bescheidenheit läßt sich weder die Fülle gelehrten Hochmuths noch die Fülle gelehrten Philistertums vereinen.

Dr. M. Stöck.

## Aus der Schule.

### Die Honigbiene.

(Apis mellifica.)

Von Seminaroberlehrer Lauckamm, Plauen.

Lebt in Staaten.

I. Gründung des Bienenstaates.

1. Die Wohnung betreffende Maßregeln. a) Nisthöhlen werden verstopft. b) Zellen werden gebaut.

2. Die Bevölkerung betreffende Maßnahmen. a) Das Verhalten der jungen Königin. b) Das Verhalten der Arbeiterinnen.

II. Verwaltung des Bienenstaates.

1. Die Verwaltung des Bienenstaates zeugt von Fleiß. a) Fleiß zeigt sich beim Suchen von Pflanzenstoffen. b) Fleiß zeigt sich beim Heranschaffen der Pflanzenstoffe. c) Fleiß zeigt sich beim Verarbeiten der Pflanzenstoffe.

2. Die Verwaltung des Bienenstaates zeugt von Reinlichkeits Sinn.

3. Die Verwaltung des Bienenstaates zeugt von Ordnungsliebe. a) Bienen dulden keine Toten im Stocke. b) Bienen dulden keine Schäden im Stocke.

III. Verfall des Bienenstaates.

1. Er wird veranlaßt durch die Bienen selbst. a) Durch freiwilliges Entfernen vieler Bienen aus dem Stocke. b) Durch gewaltthätiges Entfernen vieler Bienen aus dem Stocke.

2. Er wird veranlaßt durch Feinde der Bienen. (Vögel und Insekten.)

3. Er wird veranlaßt durch falsche Behandlung der Bienen. a) Bei kalter Witterung. b) Bei geringer Nahrung.

Die Leiter in der Rechten, unterm Arm einen Bienenkorb, eilt der Imker in den Garten, um einen am Baum hängenden Bienen= schwarm „einzuschlagen“. Sobald ihm dies gelungen und der Stock an seinen Platz gestellt ist, erscheint ein Bietchen auf dem „Flugbrette“, reckt den Hinterleib und schwirrt mit den Flügeln. Der Bienenvater nennt dies „präsentieren“ und freut sich darüber. Nun weiß er, daß im Stocke alles in Ordnung ist.

I. 1a. Unverzüglich geht das Bienenvölkchen an die Arbeit: Ritzen und Fugen werden verstopft, um Spinnen und Ameisen von Brut und Honig fernzuhalten. Gleichzeitig aber wollen sich die empfindlichen Insekten dadurch vor Frost und Kälte schützen.

Als „Stopfwachs“ dient ihnen die klebrige Harzmasse der Birken- und Kastanienknospen.

I. 1b. Nach Beendigung dieser Arbeit beginnt der innere Ausbau der Bienenwohnung: Vom Imker hincingehangene Holzrahmen werden mit sechseckigen Zellen ausgefüllt. Die einen derselben sind groß, die anderen sind klein; sie alle aber bilden „Waben“.

In jenen kommen Arbeiterinnen, in diesen Drohnen zur Welt. Wiege der Königin aber sind die birnförmigen, mit ihrer Mündung nach unten zeigenden Zellen.

Als Zell-Baustoff dient Wachs, das in dünnen Blättchen zwischen den Hinterleibsringen der Bienen hervortritt. Eine nimmt's der andern ab, kaut es und fügt's an der Baustelle an.

I. 2a. Kehrt jetzt zu jenem Bienenstocke zurück, der unserm Völkchen vor dem Ausschwärmen als Wohnung diente! Bienen betreten das Flugbrett und fliegen von dannen. Nicht alle Immen haben somit den Stock verlassen; viele von ihnen sind im alten Heim zurückgeblieben. Diese laßt uns weiter beobachten! Die Mittagszeit kommt heran, im Stocke wird's lebendig. Alles rennt geschäftig hin und her. Immer heftiger wird das Drängen und Krabbeln. Plötzlich stürzt eine Bienenkönigin hervor. Von zahlreichen Drohnen begleitet, hält sie ihren „Hochzeitsflug“. Ein schlanker Körperbau und langer Hinterleib unterscheidet sie von den dicken, plumpen Drohnen.

Nach kurzer Zeit kehrt der Schwarm in seine Behausung zurück. 46 Stunden später kriecht die junge Königin mit dem Kopf voran in jede Zelle, kehrt sich um und schiebt die Hinterleibspitze hinein. Dabei beschenkt sie die Kämmerchen mit 2 mm langen, milchweißen Eiern.

I. 2b. An kurzem Hinterleib und langen Flügeln kenntliche Arbeitsbienen kommen herbeigelaufen. Mit weißer Gallertmasse — einem im Mageninnern zubereiteten Gemisch von Honig, Blütenstaub und Wasser — bedecken sie die Umgebung des Eies. Damit jammeln sie Nahrungsstoffe an für die am vierten Tage auskriechenden Maden. Mit deren siebentem Lebenstage beginnt das Einbiegen der Zellen und das Verschließen derselben durch die fürsorglichen Arbeiterinnen. Ist dies beendet, so setzen sie sich in dichten Haufen auf die Wachsverschlüsse. Unbewußt befördern sie dadurch die weitere Entwicklung der eingesargten

Maden, die unterdes ein glashelles Häutchen um sich gesponnen haben. (Puppenzustand.)

Nach 2—3 Wochen wird der Wachsdeckel aufgesprengt, — ein Bietchen kriecht hervor. Sofort belecken es einige Arbeiterinnen. Andere reinigen und füttern es; noch andere geben der Zelle ihre ursprüngliche Form wieder.

II. 1a. Bald nach ihrer Geburt mischt sich die junge Arbeiterin unter die übrigen, drängt sich ans Flugloch und unternimmt ihren ersten Ausflug. Nach wenigen Minuten kehrt sie zurück, um dann von neuem fortzufliegen. Mit jedem Versuche wächst der Kreis, die Größe ihrer Flugbahn. Schließlich erhebt sie sich in geradem Fluge, um in weiter Ferne zu verschwinden.

Auf einer solchen Fahrt wollen wir sie heute begleiten! Schwer wird es uns, ihr zu folgen: Vier häutige, von wenigen Adern durchzogene Flügel tragen sie fort. Plötzlich senkt sie sich nieder, um schnurstracks geradeaus zu fliegen. Zwei seitlich am Kopfe stehende Netze, sowie drei kleinere Punktaugen haben ihr ein Blümchen gezeigt. Der in den geknieten Fühlern ruhende Geruchssinn war ihr behilflich dabei.

II. 1b. Was veranlaßt die Biene zum Besuche jener Blume? Nichts anderes als die Hoffnung auf Honig! Mit dem Löffelchen der feinbehaarten „Zunge“ schöpft sie ihn auf. Da letztere in zwei dachrinnigen Halbröhren steckt, dringt der Nektar durch Erweiterung des Schlundes zwischen Röhrenwand und Zunge bis in die Mundöffnung hinein. Sobald ihn das Tierchen verschluckt hat, klettert es zur nächsten Blüte, um sich vom neuen zu laben. Gelingt es ihm nicht, das Honiggefäß von oben zu erreichen, so bohrt es mit den scharfen Oberkiefern ein seitliches Loch in die Blütenröhre. Damit ist der Weg zum Honig freigelegt.

Unbewußt streift die Biene die mit Blütenstaub gefüllten Beutel. Zahlreiche Körnchen fallen auf ihren dicht behaarten Körper. Sie alle werden von ihr sorgsam eingesammelt. Betrachtet nur die Hinterbeine! Auf's zweckmäßigste sind sie hierzu eingerichtet: Die schwach gehöhlten Schienen sind an den Seiten mit Haaren besetzt. Nicht minder behaart ist das erste Fußglied, die sogenannte Ferse. Mit ihrer Hilfe streift die Biene den am Körper hängenden Blütenstaub ab. Dabei füllt die linke „Bürste“ das rechte „Körbchen“, die rechte aber das linke. Um ein Herausfallen des Staubes zu verhindern, schütten Ferse und Schiene eine ölige Flüssigkeit aus, welche die Pollenkörnchen zu kleinen Klumpen zusammenballt. Mit diesen beladen, kehrt die Biene in ihren Stock zurück, — von weitem an den gelben bzw. roten Höschchen erkennlich.

II. 1c. Dort angelangt, gibt sie den mühsam gesammelten Honig durch Brechvorgang von sich. Mit ihm füllt sie die kleinen Vorratskammern, die durch Wachsdeckel sorgfältig verschlossen werden. Zwar ist er als Nahrung für die junge Brut bestimmt; oft genug aber greift der Mensch zerstörend ein: Er nimmt die gefüllten Waben heraus und stellt auf Schleudermaschinen geleerte hinein. Andere Imker lieben

es, die Honigwaben als „Scheibenhonig“ in den Handel zu bringen. Welche Verwendung findet er?

Im Leibe der Biene wird ferner das zum Bauen wichtige Wachs erzeugt. Als kleine Blättchen schwißt sie es zwischen den Hinterleibsringen aus.

Doch Wachs und Honig sind nicht die einzigen Ertragnisse ihrer Sammelarbeit. Den in den „Höschen“ heimgebrachten Blütenstaub stampelt sie mit ihren Beinchen ab, vermischt ihn mit Honig und stampft ihn in leerstehende Zellen. Der dabei entstehende Brei wird Bienenbrot genannt. Was schließt ihr aus dieser Bezeichnung?

II. 2. Ein Teil dieser Nahrungsmittel dient zum täglichen Bedarfe, ein anderer als Vorrat für den Winter. Während nämlich die meisten übrigen Insekten wintersüber schlafen, bleiben die Bienen diese Zeit über munter. Nur das Ausfliegen und Einsammeln stellen sie ein. Warum? Kommt aber der Frühling wieder, so summt und brummt's im Stock. Bald darauf halten die Bienen ihren ersten Ausflug. Behe dann der weißen Wäsche, die in der Nähe zum Trocknen aufgehangen ist! Nach wenigen Minuten ist sie mit Hunderten von gelben Pünktchen bemalt. Ähnliche Flecke habt ihr bereits an frischgeputzten Fensterscheiben bemerkt. Hier wie dort ist's Rot, dessen sich vorüberfliegende Insekten (Fliegen!) entledigen. Ihren Stock aber beschmutzen die Bienen wintersüber nie. (Reinlich!)

II. 3a. Daß bei so aufreibender Tätigkeit die Lebenszeit der Bienen durchschnittlich nur 6 Wochen beträgt, ist wohlverständlich. Da viele dieser Tierchen auch wintersüber sterben, ist der Stock bei Frühlingsanbruch mit toten Bienen dicht bedeckt. Ohne Gepränge werden die Leichen von ihren Schwestern zum Flugloche hinausgeworfen. (Ordnungsliebe.)

II. 3b. Die lange Winterszeit hat jedoch nicht nur Veränderungen unter der Bevölkerung des Bienenstockes angerichtet. Auch im Innern der Wohnung ist manches schadhast geworden: Abgenutzte Waben müssen ausgebeffert, abgefallene Wachsdeckel beseitigt werden. An Aufräumarbeiten fehlt es also nicht. Dem Ordnungssinn der Bienen ist es zuzuschreiben, daß dieselben nicht unbewältigt bleiben.

III. 1a. Der Bestand des Bienenstaates bleibt nicht lange unverändert. Der Tod ruft viele seiner Bürger ab! Noch verhängnisvoller wird das Schwärmen dieser Tiere. Hunderte von fleißigen Arbeiterinnen verlassen ihre Wohnungen, um niemals wiederkzukehren! Die Geburt einer Nebenbuhlerin hat die alte Weisel zum Schwärmen veranlaßt. Den von ihr geführten Schwarm nennt der Imker „Hauptschwarm“. Sind die Staaten besonders vollreich, so gelangt wohl auch noch eine zweite Königin zur Entwicklung. In der Regel aber wird diese kurz nach ihrer Geburt totgestochen. Selten nur bleibt sie am Leben, um schon nach wenigen Tagen einen „Nachschwarm“ um sich zu scharen.

III. 1b. Nicht immer ist die Entfernung größerer Bienenscharen aus ihrem Stocke eine freiwillige. Sobald nämlich die Schwärmzeit



aufhört, beginnt ein Krieg zwischen Arbeiterinnen und Drohnen. Da erstere einen Stachel besitzen, der mit einer Giftblase in Verbindung steht, ist der Verlauf desselben von vornherein entschieden: Die wehrlosen Drohnen müssen sterben. Nicht immer aber lassen sie es zum äußersten kommen. Des fortwährenden Hin- und Herzerrens müde, verlassen sie freiwillig den Stock. Doch auch das ist gleichbedeutend mit ihrem Untergange, — sie verhungern elendig.

III. 2. Manch fleißige Biene fliegt an warmen Sommertagen gesund aus ihrem Stocke fort. Sie ahnt nicht, das dieser Ausflug der letzte ihres Lebens ist. Befiederte Räuber folgen ihr: Grünspechte, Rotschwänzchen, Meisen, Nachtigallen und Grasmücken stellen ihr mit Vorliebe nach.

Gleiche Gefahr droht unsern Honigsuchern seitens räuberischer Insekten. Libellen, Wespen und Hornissen werden am meisten von ihnen gefürchtet.

Dazu kommen Bienenläuse, die Larven und Puppen aufs ärgste quälen. Stundenlang bohren sie ihre Stechborsten in den Körper des Wirtes, um das hervorbrechende Blut zu saugen.

III. 3a. Nicht minder zahlreiche Bienen gehen durch falsche Behandlungsweise seitens des Imkers zugrunde. Wehe ihnen, wenn er vergißt, den Stock bei eintretender Kälte mit Strohmatte zu versehen! Steigt die Temperatur nicht mindestens auf  $+8^{\circ}$  R., so müssen die Tierchen erfrieren.

III. 3b. Gleiche Todesgefahr droht, wenn längere Zeit hindurch „unflugbares“ Wetter herrscht oder zu wenig Blumen die Umgegend bewachsen. Dann muß der Imker zur künstlichen Fütterung schreiten. Am häufigsten dienen Honig, Kandis oder Zucker als Futtermittel. Letzteren wird Wasser zugesetzt, um sie den Bienen mundrecht zu machen. Nur wenn der Imker dieser Pflicht pünktlich nachkommt, ist der Fortbestand des Stockes gesichert!

---

## Der König und der Landmann. (Seidl.)

Entwurf für eine Oberklasse.

Von Adolf Kuhnow, Kolberg.

1. Der Landmann. Beschreibe sein Aussehen! Er ist ein starker, kräftiger Mann. Sein Antlitz ist von der Sonne gebräunt. Runzeln bedecken seine Stirn. Sein Kleid ist aus groben Stoffen gefertigt.

Schildere seine Arbeit!

Er geht schon am frühen Morgen aufs Feld. Dort arbeitet er den ganzen Tag, bald mit Pflug und Egge, bald mit Hacke und Spaten, bald mit Sense und Harke. Oft macht heißer Sonnenschein ihn matt und müde und dicke Schweißtropfen triefen von seiner Stirn. Manchmal durchnäßt starker Regen seine Kleider. Ganz abgemattet kehrt er am Abend heim.

### Beschreibe seine Wohnung!

Seine Wohnung ist eine „Hütte“. Sie ist aus Fachwerk gebaut, mit Stroh gedeckt, klein und niedrig. Die Fenster lassen nur wenig Licht hindurch. Im Innern enthält die Hütte nur zwei Zimmer. In diesen sind keine kostbaren Möbel aufgestellt. Tische und Stühle und alle übrigen Hausgeräte sind von der größten Einfachheit.

Der Dichter sagt von dem Landmann: Er „lehnt“ in der Hütte allein. Drücke das anders aus! Er steht allein, ist allein, befindet sich allein. Warum „lehnt“? Der Ausdruck sagt: Der Landmann ist von seiner Arbeit so matt und müde, daß er sich kaum aufrecht halten kann. Er muß sich anlehnen, stützen wie ein schwacher Greis oder ein Schwerkranker, um nicht zusammenzusinken, zusammenzubrechen. Warum: Er lehnt „allein“? Er hat keinen Diener, der ihm bei der Arbeit behilflich ist, niemand, der ihm eine schöne Geschichte zur Unterhaltung erzählt, oder zu seiner Erheiterung ein Viedchen vorspielt oder vorsingt. Er ist sich mit seinem Sorgen und Sehnen ganz allein überlassen.

„Und blickt hinaus in den Mondenschein und schaut empor zu des Königs Palast.“ Andre Ausdrücke für: Er schaut empor zu des Königs Palast! Er blickt nach dem Palast, betrachtet ihn, sieht ihn sich an, wendet den Blick nach ihm. Warum „empor“? Der Palast liegt auf einer Anhöhe, ist ein gewaltiges, hochragendes Gebäude. Der Landmann muß den Blick erheben, wenn er ihn betrachten will. Indem er ihn beschaut, scheint er ihm vor seinen Blicken zu wachsen und immer herrlicher zu werden. Beim Anblick dieses prächtigen Palastes erkennt er recht, wie hoch der König über ihm steht, wie elend und schlecht seine Hütte ist, ein wie niedriger, geringer Mann er ist; da wünscht er noch sehnlicher als sonst, ein vornehmer Mann wie der König zu werden: sein Sehnen und Wünschen geht empor = hoch hinaus.

Welches Bild zaubert uns der Dichter in der ersten Strophe vor? Es ist Nacht. Am Himmel steht der Mond und sendet sein sanftes Licht zur Erde. Auf dieser erblicken wir eine Hütte. In der Thür derselben lehnt mit sorgenvollem, mürrischem Gesicht ein Landmann. Er richtet seinen Blick nach einer Anhöhe, auf der sich ein königlicher Palast erhebt.

„Er weiß nicht, welch ein Gefühl ihn faßt.“ Welches sind vielleicht seine Gedanken? Ich bin ein armer, elender, geplagter, unglücklicher Mann. Ich muß vom frühen Morgen bis zum späten Abend arbeiten, um mein kärgliches Brot zu verdienen. Ich kann vor Sorgen und Arbeit auch nachts keine Ruhe finden. Tausendmal glücklicher als ich ist der König. Der kann ohne Kummer im weichen Bette schlafen. Keine Sorgen treiben ihn ruhelos umher wie mich. Zahllose Diener bewachen ihn. Gebete seiner Getreuen umgeben ihn. Um mich dagegen kümmert sich niemand. — Unzufriedenheit mit seinem Loos und Neid gegen den König, den er glücklich glaubt, erfüllen seine Brust. Der Dichter sagt aber nicht: Das Gefühl erfüllt ihn, sondern: Es faßt

ihn. Wenn der Hund den Hasen faßt, so kann der Hase sich nicht mehr nach seinem Willen bewegen, er ist willenlos. Ebenso der Verbrecher, der vom Polizisten gefaßt wird. Der Mensch, den der Zorn gefaßt hat, handelt ohne Überlegung, ohne Sinnen. (Der Zornige hat alle Sinne bei sich bis auf fünf.) Der Dichter will also, wenn er vom Landmann behauptet, daß er nicht wisse, welches ein Gefühl ihn faßt, sagen: Sein Gefühl macht ihn willenlos und raubt ihm die Überlegung.

Wie spricht dieser willenlose, nicht vom ruhigen Verstande geleitete Landmann? „Ach wär' ich ein König . . . das hat ein Engel getan.“ Wie denkt er hienach? Der König kann mit seiner Macht nach Belieben schalten. Er wendet sie jedoch nicht zum Besten seiner Untertanen an. Ich an des Königs Stelle würde die Macht ganz anders gebrauchen; ich würde sie anwenden, um alle Untertanen zu beglücken, allen ohne Ausnahme („von Haus zu Haus“) Gaben auszuteilen, wie ein gütiger Segensengel unter ihnen zu walten. Dann würde es kein Seufzen und Sorgen mehr geben, aller Augen würden vielmehr freudig glänzen wie lachender Sonnenschein. — Wie drückt der Dichter diesen letzten Gedanken aus? „Wie strahlte dann morgens so mancher Blick die Sonne zum erstenmal hell zurück.“ Wie sieht die Landschaft aus, die von der Sonne erhellt wird? Freundlich, lieblich, schön, gesegnet, glücklich. Wie auch die vom Sonnenschein erhellte Wohnung? Ebenso. Was kannst du von dem See sagen, über dem die Sonne scheint? Die Sonne spiegelt sich im Wasser, das Wasser gibt das Bild der Sonne wieder, es sieht freundlich aus, seine Bewohner scheinen glücklich zu sein. (Vergl. Goethes Fischer, Str. 2.) Ihr Blick strahlt die Sonne zurück, heißt also, sie sind fröhlich und glücklich.

## 2. Der König. Beschreibe ihn!

Er ist von hoher Gestalt. Seine Stirn ist gewölbt, die Nase ist etwas gebogen. Das Gesicht zeigt fein geschnittene Züge. Kleider von den kostbarsten Stoffen bedecken seine edlen Glieder. (Vorstehendes wird unter Hinweis auf den Kindern bekannte Gesichtsbilder gewonnen.)

Seine Arbeit. Er steht schon früh morgens auf. Den ganzen Tag ist er tätig für sein Land; denn er ist der erste Diener des Staates. Er hört die Berichte seiner Räte über Militärsachen, Verkehrseinrichtungen, Handelsverträge (=politik), Kolonialangelegenheiten usw. Er hält Rat über Kirchen- und Schulsachen, Kunst und Wissenschaft. Er prüft die eingegangenen Bittgesuche. Er empfängt Gesandte fremder Mächte oder fremde Fürsten, um mit ihnen in Fried' und Freundschaft zu leben und seinen Untertanen blutige Kriege zu ersparen. Zu demselben Zwecke unternimmt er selbst beschwerliche Reisen nach andern Fürstenhöfen. Er hat keine Zeit, müde zu sein.

Seine Wohnung. Seine Wohnung ist ein „Palast“. Er ist aus besten Steinen kunstreich gefügt. Terrassen von Marmor führen zu ihm hinauf. Auf ihm erheben sich viele Kuppeln und Türmchen. Die Fenster sind groß und zum Teil mit kostbaren Glasmalereien geziert. Im Innern enthält der Palast Zimmer in endloser Zahl. Die Wände



derselben strotzen vielfach von Goldverzierungen. An den Decken sind Malereien von bezaubernder Schönheit. Die ganze Ausstattung der Zimmer zeigt märchenhafte Pracht.

Warum sagt der Dichter auch vom König: Er „lehnt“ allein? Antwort s. Landmann. Wie kommt es denn, daß er so gebrochen ist? Er ist von den Regierungsgeschäften müde geworden; dazu hat er eine niederdrückende Nachricht erhalten, die das Wohl und Wehe aller seiner Untertanen betrifft: ein Krieg, ein Aufruhr ist im Anzuge. Warum: Er lehnt „allein“? Die Diener haben sich zur Ruhe begeben, alle stärken sich durch friedlichen Schlummer, er allein kann keine Ruhe finden.

Warum: Er schaut „hinab“ auf des Landmanns Haus? Sein Schloß liegt auf einer Anhöhe, des Landmanns Haus an deren Fuß. Indem sein Blick auf dessen Wohnung fällt, denkt er daran, daß er leicht von der Höhe seiner Macht gestürzt werden kann (Wer hoch steht, kann tief fallen), daß dagegen der Landmann vor einem solchen Sturz sicher ist. Darum sehnt der König sich danach, auch so ungeschädelt leben zu können wie der Landmann.

Warum nennt der Dichter die vom Mondschein erleuchtete Natur das weite Schweigen? Das Lärmen auf den Straßen: das Tauschen der Kinder, das Gerassel der Wagen, das Geplauder Vorübergehender, hat aufgehört. Der Gesang der Vögel in Garten, Feld und Wald ist verstummt. Das Geläute der Herdenglocken, das Singen der Hirtenknaben, das Lied des frohen Wanderers vernimmt man nicht mehr. Wohin auch das Ohr lauscht, überall herrscht Ruhe und Stille.

Welchen Wunsch spricht der König aus?

a) „Ach wär' ich ein Landmann nur eine Nacht, wie gern entriet ich der drückenden Macht!“ Wenn ein Meister spricht: Wenn ich nur Frieden im Hause habe, so will ich den Gesellen gern entraten, so meint er damit: Ich will den Gesellen gern los sein. Was will demnach der König mit seinem Wunsch sagen? Ich möchte meine Macht gern los sein und nur einmal so ganz frei sein wie der Landmann. Warum bezeichnet er die Macht als drückend? Er kommt sich als ein Lastträger vor. Die Last, die er schleppen muß, ist die ihm übertragene Macht. Sie läßt ihn nicht frei aufatmen, sondern drückt ihn nieder und hemmt ihn in seiner Freiheit.

b) „Wie lehrt' ich mich selber die schwere Kunst, nicht irr' zu gehn mit meiner Günst.“ Welche Behauptung enthält dieser Wunsch? Es ist eine schwere Kunst, nicht mit seiner Günst irre zu gehn. Zeige, wie gerade der König diese Wahrheit erfährt! Ihm nahen Bittsteller aus allen Schichten und Ständen seines Volkes. Er kann unmöglich wissen, ob alle die vorgebrachten Klagen und Bitten berechtigt sind. Seine Räte berichten ihm zwar über die Notlage der einzelnen Stände. Aber auch sie sind nicht allwissend. Dazu sind manche von ihnen Schmeichler, sie sagen dem Könige nicht die lautere Wahrheit. So kommt es, daß der König nicht alle berechtigten Bitten erfüllt, dagegen manche be-



günstigt (vielen seine Gunst, sein Wohlwollen, seine Hilfe zuwendet), die es nicht wert sind: der König irrt mit seiner Gunst.

c) „Wie wollt' ich ins eigene Herz mir sehn, um wieder es offen mir selbst zu gestehn.“ Welche Gedanken geben dem Könige diesen Wunsch ein? Ich bin der Richter meiner Untertanen. Ich soll ihnen ins Herz sehn, ihre Fehler beurteilen und strafen, die Menschen bessern helfen. Während ich so andre richte, vergesse ich nur zu leicht mich selbst; ich sehe den Splitter in meines Bruders Auge, aber nicht den Balken in meinem Auge. Meine eigenen Fehler liegen nicht offen vor mir, sie sind mir verborgen.

d) „Was tausend Hände mir nicht vollbracht, das wollt' ich gewinnen in einer Nacht.“ Wie denkt der König hienach? Tausende meiner Untertanen schaffen und arbeiten zu meinem und des Reiches Wohl; aber glücklich machen können sie mich nicht. Ich würde glücklich sein, wenn ich im kleinen Kreise zu wirken hätte wie der Landmann. Oder: Wohl habe ich viele Tausende Untertanen. Aber ganz erfüllt selten einer seine Pflicht. Daher ist auch noch soviel Not und Unzufriedenheit in meinem Lande. Wäre ich ein Untertan wie der Landmann, ich wollte ganz anders meiner Pflicht nachgehn und es sollte um das Wohl des Reiches besser stehn.

3. Lehre und Verknüpfung. Wir lesen die letzte Strophe. Was sagt der Dichter hier vom König? Er schaut hinunter. Vom Landmann? Er schaut hinauf. Wen hält der König für glücklich? Die Niedrigen, Geringen. Wen dagegen der Landmann? Die Hohen, Vornehmen, Mächtigen. Wie fühlt sich aber der vom Könige benedictete niedrige Landmann? Unglücklich. Was kannst du auch von dem König sagen, den der Landmann so glücklich glaubt? Er ist ebenfalls nicht glücklich, er hat auch eine Last zu tragen. Zu welchem Urtheil über alle Menschen nötigt uns der Dichter, indem er uns einen geringen Landmann und einen hochstehenden König vorführt und von beiden zeigt, wie sie unter ihrer Last seufzen? Jeder muß eine Last tragen. Wie können wir demnach den Grundgedanken dieses Gedichts ausdrücken? Alle Menschen, sowohl die Reichen und Vornehmen, als auch die Armen und Geringen, haben eine Last zu tragen. Fasse diesen Gedanken in Sprichwörter! Es ist kein Häuslein, es hat sein Kreuzlein. Jedes Herz hat seinen Schmerz, jedes Dach ein andres Ach. Auch das Purpurkleid ist oft gesüßtert mit Herzeleid. Was meint der Landmann von seiner Last, wenn er an die des Königs denkt? Sie ist größer als die des Königs. Wie denkt der König von seiner Last, wenn er sie mit der des Landmanns vergleicht? Sie ist größer als die des Landmanns. Was würde aber der König sagen, wenn er die Arbeit des Landmanns wirklich verrichten sollte? Sie ist mir zu schwer. Was der Landmann, wenn er die Regierungsgeschäfte des Königs erledigen sollte? Dazu bin ich nicht imstande, das schlägt mir über dem Kopfe zusammen. Wie ist demnach für jeden die ihm auferlegte Last? Seiner Kraft angemessen. Welches Gedicht führt diesen Gedanken aus? Die Kreuzschau. Gib den Grundgedanken davon noch

einmal an! Gott hat jedem Menschen eine Last auferlegt. Aber jeder meint, seine Last sei schwerer als die der andern. Könnte er sie jedoch mit der Last eines andern vertauschen, so würde er seine Last als die ihm am angemessensten erkennen und nicht mehr über sie murren. Wie spricht das Gedicht „Gottes Zucht“ von dem Zweck der uns auferlegten Lasten? Wenn alles eben käme —.

Zu welchem Entschlusse treiben uns diese drei Gedichte an? Wir wollen mit unserm Lose zufrieden sein, nicht über unsre Last murren und niemand wegen seines scheinbaren Glückes beneiden. Wie fordert ein anderer Dichter dazu auf? Genieße, was dir Gott beschieden —. Rückert drückt diesen Gedanken so aus: Auf das, was dir nicht werden kann, sollst du den Blick nicht kehren; oder ja, sieh recht es an, so siehst du gewiß, du kannst's entbehren. Welche Gebote verbieten das Trachten nach dem, was dem andern gehört? Das 9. und 10.

4. Anwendung. Wenn nun jemand zu dir kommt und seine Begierde nach dem Glück eines andern zu erkennen gibt, was kannst du dem sagen? Gott hat jedem Menschen ein Päckchen Sorge und Mühe auferlegt. Es ist kein Häuslein —. Jedes Herz —. Auch das Purpurkleid —. Wir sehen von unsern Mitmenschen meist nur die angenehme Seite ihres Lebens; wir kennen aber nicht ihre innern Sorgen, die oft so schwer auf ihnen lasten, daß wir darunter zusammenbrächen. Darum müssen wir stets beherzigen: Genieße, was dir Gott beschieden —; Auf das, was dir nicht werden kann —. Wir müssen das Gebot beachten: Du sollst nicht begehren, was des Nächsten ist.

## Katechese über die Epistel am 11. Sonntag nach Trinitatis (1. Kor. 15, 1–10).

Von Lehrer A. Jungelaß, Uchte.

Zielangabe: Von dem Tode und der Auferstehung des Heilandes, sowie von seinem Wandel auf Erden nach seiner Auferstehung wollen wir reden, um unsre Epistel verstehen zu lernen.

I. Zusammenstellung der diesbezüglichen — den Schülern zumeist bekannten — heilsgeschichtlichen Tatsachen.

Wofür mußte Christus leiden und sterben? (Sünde der Menschen.) — Gewiß, er trug . . . geheilet. Welcher Prophet redet so vom Leiden Christi? (Jesaias.) — Als Jesaias seinem Volke das Leiden des Messias vorhiet, hatte Christus dasselbe aber noch gar nicht erduldet; denn Jesaias lebte bekanntlich lange vor Christi Geburt. Wie nennen wir denn die Zeit, in welcher der genannte Prophet lebte und wirkte? (Zeit des alten Bundes.) — Durch wen erst ist der neue Bund aufgerichtet? (Christus.) Jesaias redet also von der Zukunft. Wie nennen wir diese Tätigkeit der Propheten? (Weissagung.) — Wie im Buche dieses Propheten, so ist durchs ganze A. T. des Messias Leiden und Sterben ge-

weißsagt. Denkt an die erste messianische Weissagung! (In die Ferse stechen.) — Inwiefern wird der Teufel den Menschenohn in die Ferse stechen? (Schmerzen machen.) — Sprich über die Erfüllung dieser Weissagung! (Kreuzestod.) — Kenne eine andere Weissagung, in welcher von dem Leiden Christi und zugleich von seiner Geduld in demselben die Rede ist! (Ich hielt . . .) — Und wiederholt alle (im Chor) das Wort des Jesaiaß, das ich euch zuerst sagte! (Jes. 53, 4. 5.) — So ist im N. T. Christi Leben und Sterben geweissagt. Es ist aber auch vorgebildet. Wodurch? (Opfer.) — Am großen Versöhnungstage mußte ja der Hohepriester für das ganze Volk einen Bock opfern und den Gnadenstuhl der Bundeslade mit dem Blute besprengen, damit Gott dem Volke gnädig sei. Und auch sonst opferte das Volk Schafe und Ochsen. Zu welchem Zwecke? (Gottes Zorn zu stillen.) — Von dem Wert solcher Opfer redet Ebr. 10, 4: „Es ist unmöglich, durch Ochsen- oder Bocksblood Sünden wegzunehmen.“ Wozu reichten also die Tieropfer nicht aus? (Sünden zu tilgen.) Wir bedurften also eines besseren Opfers, und dasselbe sollte durch die alttestamentlichen Opfer vorgebildet werden. Sprich nun von diesem einen wahren Opfer! (Christus hat sich selbst am Kreuz für uns geopfert, und dies Opfer gilt für alle Zeit. Christus ist einmal . . . erfunden.) — So können wir Bürger des neuen Bundes sagen: „Wir haben auch ein Osterlamm, das ist Christus, für uns geopfert.“ Durch diesen Spruch werden wir an ein anderes Vorbild des Todes Christi erinnert. Welches ist es? (Passahlamm.) (Was darüber bekannt ist, wird von den Schülern vorgetragen.) — Wie bekennen wir im 2. Artikel unsern Glauben an Christi Leiden und Sterben? (Gelitten . . . gestorben.) — Wie bekennen wir weiter? (Begraben.) — Auch Christi Grabesruh ist vorgebildet. Durch welche Tatsache? (Jonas im Walfisch.) — Jesus sagt: „Denn gleich wie Jonas war drei Tage und drei Nächte in des Walfisches Bauch, also wird des Menschen Sohn drei Tage und drei Nächte in der Erde sein.“ Inwiefern hat sich dies Wort Christi erfüllt? (Er ist am Freitag ins Grab gelegt und hat es am Ostersonntag — früh am Morgen — verlassen.) — Bekenntnis des 2. Artikel! (Am dritten Tage . . . Toten.)

Es ist also die Schrift erfüllt; denn nach derselben ist Christus gestorben, begraben und auferstanden. Nach seiner Auferstehung ist der Herr Jesus dann und wann in seinem verklärten Leibe von den Seinen — und nur von ihnen — gesehen worden. Mit wem redete er doch zunächst am Grabe? (Maria Magdalena.) — Erzähle kurz von dem Gespräch der Maria mit dem Herrn! Wem ist er gleich nachher erschienen? (Den andern Frauen.) — Sie sollten den Jüngern sagen, daß sie nach Galiläa gingen. Wem ist er ferner erschienen nach Luk. 24, 34? (Petrus.) — Die bisher Genannten haben ihn gesehen am Morgen des Auferstehungstages. Mit wem wandelte er am Nachmittag? (Jünger von Emmaus.) — Wer sah ihn am Abend desselben Tages? (Jünger ohne Thomas.) — Das sind fünf Erscheinungen des Herrn am Auferstehungstage. Aber noch mehr Zeugen



seiner Auferstehung nennt die hl. Schrift. Wer sah ihn acht Tage nach seiner Auferstehung? (Thomas.) — Sein Bekenntnis! Bald danach erschien der Herr sieben Jüngern. Wo? (Am See Genesareth.) — Jesu dreimalige Frage und Petri dreimalige Antwort! Wo ist der Herr dann nach Matth. 28, 16. 17 gesehen worden? (Berg in Galiläa.) — Hier sahen ihn mehr als 500 Brüder. Danach ist er gesehen worden von Jakobus, womit nicht Jakobus der Ältere, Johannes Bruder, sondern ein anderer Jakobus gemeint ist. Dieser Jakobus, der den Herrn hier sah, war wohl der Bruder des Herrn Jesu und ist später Vorsteher der Gemeinde zu Jerusalem gewesen. Bei welchem wichtigen Vorgange ist der Herr dann zuletzt noch hier auf Erden von den Seinen gesehen worden? (Himmelfahrt — Luf. 24, Apg. 1.) — Wiederhole, wer den Herrn gesehen hat von seiner Auferstehung bis zu seiner Himmelfahrt! Nachdem der Herr Jesus die Erde verlassen, ist er aber noch einem Mann erschienen, der nicht sein Jünger gewesen, später aber doch sein Bote geworden ist. Wem nämlich? (Paulus.) — Apg. 9 wird uns erzählt, daß Saulus auf dem Wege nach Damaskus war, um die an Jesu Gläubigen gebunden nach Jerusalem zu führen. Da umleuchtete ihn vor der Stadt ein Licht vom Himmel. Saulus fiel auf die Erde und hörte eine Stimme: „Saul, Saul, was verfolgst du mich?“ Saulus sprach: „Herr, wer bist du?“ Und die Stimme antwortete: „Ich bin Jesus, den du verfolgest.“ Wie konnte denn Saulus den Herrn im Himmel verfolgen? (Indem er seine Gemeinde verfolgte.) — Auf die Frage: „Herr, was willst du, daß ich tun soll?“ bekommt nun Saulus die Weisung, in die Stadt zu gehen, um dort zu erfahren, was er tun soll. Und ein Jünger, mit Namen Ananias, muß dem Saulus, der nun auch leiblich blind ist, sagen: „Du sollst wieder sehend . . . Geist erfüllt werden.“ Saulus wird sehend, läßt sich taufen, stärkt sich, bleibt einige Tage bei den Jüngern zu Damaskus und predigt dann, daß Christus Gottes Sohn ist. In welchen Stand hat ihn die hl. Taufe versetzt? (Christ geworden.) — Zu welchem Zweck war er doch nach Damaskus gegangen? (Christen zu verfolgen.) — Jetzt ist aus dem wütenden Saulus ein sanfter Paulus geworden. Welchen Männern ist er gleich, da er von Christus predigt? (Den Aposteln.) — Er ist ein Apostel (= Sendbote) geworden. Wozu kann ihn der Herr senden? (Evangelium zu predigen.)

Wie Paulus dem Herrn durch die Verkündigung des Evangeliums dienen konnte, zeigt er uns in unsrer Epistel. In derselben werden wir auch das soeben Gehörte teilweise wiederfinden.

II. Lesen und Erklärung der Epistel. Aus welchem Brief ist unsere Epistel genommen? (2. an die Korinther.) Woran erinnert Paulus die Korinther? (Evangelium.) Was ist das Evangelium? (Frohe Botschaft von Christo.) Underthalb Jahre ist er bei ihnen gewesen und hat ihnen mündlich gepredigt. Seine Predigt ist damals von ihnen angenommen worden, und sie standen ja auch im ganzen darin fest. Welchen Segen werden sie nun davon haben, wenn sie das



angenommene Evangelium behalten? (Seligkeit.) Wie müssen sie es aber behalten haben? (Wie Paulus es verkündigt hat.) Sie dürfen nicht Irrlehren annehmen, sonst nützt ihnen das Evangelium nichts. Wie könnten sie noch auf andere Weise den Segen des Evangeliums verlieren? (Umsonst geglaubt.) Umsonst = ohne Frucht. — Same auf dem Fels. — Nun zeigt der Apostel den Korinthern noch einmal kurz die Hauptsache des christlichen Glaubens. Lies B. 3—7! Sprich dich über diese Worte aus nach dem, was erst aus der biblischen Geschichte gesagt ist! Rede auch über das, was Paulus in B. 8 sagt! Warum hält sich Paulus nach B. 9 zu gering zum Amt eines Sendboten Christi? (Hat verfolgt.) Das hat kein anderer Apostel getan. Es ist nach menschlichem Ermeßsen ja auch eigentlich unmöglich, daß aus einem Verfolger ein Diener Christi, daß aus einem Wolf ein Hirt wird. Und doch ist's geschehen. Und wie erklärt sich diese Umwandlung nach Pauli eigenen Worten? (B. 10 a.) Die Gnade Gottes gegen Paulus zeigt sich zunächst darin, daß er berufen wird, Christi Namen den Völkern kund zu tun. Ferner: Was zeigt Jesus dem Saulus, da letzterer meint, Gott zu dienen durch die Verfolgung der Christen? (Daß er falsch handelt.) Und als Ananias zu ihm gesagt hatte: „Lieber Bruder Saulus, der Herr . . . Geist erfüllet werdest (Apg. 9, 17), da stand Paulus auf, nicht allein leiblich, sondern auch geistlich, lebend. Er erkannte, daß er bisher auf falschen Wegen gewandelt, und daß er hinfort dem Herrn Jesu dienen müsse. Wie hatte also der heilige Geist an ihm gewirkt? 3. Artikel! (Erleuchtet.) Bisher hatte er sich bestrebt, heilig zu wandeln, um das Gesetz zu erfüllen. Nun wandelte er die Wege Gottes im festen Glauben an seinen Heiland. Wie hatte also der heilige Geist weiter an ihm gewirkt? (Im rechten Glauben geheiligt.) Das alles hatte Paulus nicht verdient. Wie bekennt er darum in B. 10? (Von Gottes Gnaden.) Durch die Gnade Gottes hat Paulus nun viel gewirkt, mehr als die anderen Apostel, viele Gemeinden gegründet, viel Leiden und Verfolgungen erduldet. Die Völker, welche durch ihn bekehrt wurden, hatten das ebenfalls nicht verdient. Wessen können sie sich also auch rühmen? (Der Gnade Gottes.) So wirkt die Gnade Gottes durch Paulus an den Heidenvölkern; die Gnade gibt dem Apostel Kraft und segnet seine Arbeit. Das bekennt Paulus selbst, und wem schreibt er seine großen Erfolge nicht zu? (Sich selbst.) Welche Gesinnung des Apostels erkennst du aus dem, was er von sich und seinen Taten sagt? (Demut.)

III. Verknüpfung mit dem Evangelium (Luk. 18, 9—14) und

IV. Herausstellung des Wochenspruchs. Welchem Manne unseres Evangeliums möchtest du Paulus wegen seiner Demut an die Seite stellen? (Zöllner.) Wie zeigte sich dessen demütige Gesinnung? (Stand von ferne. — Augen nicht aufheben. — Schlag an seine Brust. — Hielt sich für einen Sünder, der Gnade nötig hat.) Folge? (Gerechtigt.) Was ist in dieser Hinsicht von dem Pharisäer zu sagen? (Stolz. Empfängt nichts von Gott.) An ihm, dem hoffärtigen, stolzen Menschen hatte Gott keinen Gefallen; aber dem demütigen Zöllner gab

er Gnade, wie Paulus sie empfangen hat. An diesen beiden im Evangelium genannten Leuten und an Paulus erkennen wir also, wie sich das Wort Petri bewahrheitet: 1. Petri 5, 5: Gott widerstehet ...

V. Anwendung auf Herz und Leben. Petrus redet aus eigener Erfahrung, wenn er so spricht. In welcher euch bekannten Geschichte tritt uns denn Petrus in seiner Demut entgegen? (Fischzug.) Führe sein demütiges Bekenntnis an! (Herr ... sündiger Mensch.) Und welche schöne Verheißung gab ihm der Heiland? (Fürchte — Menschen fangen.) Sündige Menschen, welche Gnade nötig haben, sind wir alle; das lehren uns die Gebote Gottes recht deutlich, wenn wir sie im Sinn und Geist Christi betrachten. So lasset uns demütig sein und uns beugen unter Gottes starke Hand, wie Petrus, da der Herr ihm den reichen Fischzug beschert hatte, wie Paulus, den der Herr segnete in seinem Apostelamt, und wie der Zöllner, den Gott für recht beschaffen erklärte. Dann wird Gott auch uns erhöhen, wie er seine Knechte Paulus und Petrus erhöhte, da er sie zu seinen Sendboten machte, und den Zöllner, da er ihn aus seiner Sündenangst befreite. Der Gedanke an die demütigen Apostel Paulus und Petrus und den Zöllner soll uns durch die nächste Woche begleiten und zur Nachfolge ermuntern, indem wir als Wochenpruch beten das schon angefangene Wort Petri: 1. Petri 5, 5. 6. (Lesen.) Nenne noch Liedstrophen, in denen die demütige Gesinnung zum Ausdruck kommt! Lesen des Liedes: Mir ist Erbarmung widerfahren.

## Rose Blätter.

### I. Fleuilleton.

#### Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von C. Ziegler.

LXVIII.

Zwei Faktoren sind es, welche die Entwicklung des werdenden Menschen bestimmen, die innere Anlage und die äußeren Einflüsse, Dämon und Welt, und es ist eine Torheit, freilich eine begreifliche, wie alle, bei denen der Wunsch der Vater des Gedankens ist, sich einzureden, man könne der Entwicklung einer scharf ausgeprägten Individualität durch absichtliche Gestaltung des anderen Faktors eine wesentlich neue Richtung vorzeichnen. Für den Schulmann freilich sind das Binsenwahrheiten, nicht aber für einen großen Teil unserer Mitmenschen. Man würde sonst nicht so oft die Schule für Erscheinungen verantwortlich machen, die sie nicht hindern konnte, und ihr nicht Aufgaben stellen, die sie nicht erfüllen kann, weil sie den einen Faktor als schlechthin gegeben hinnehmen muß, während sie als schwache Seite des zweiten, dessen stärkeren gegenüber vollkommen machtlos ist. Aber daraus folgt kein Fatalismus. Man darf nicht der Entwicklung von vornherein ihren Lauf lassen wollen und denken: Was werden soll, wird doch. Nein, alle Kraft einsetzen, um die Entwicklung den allgemein als gültig anerkannten Zielen entgegenzuführen! Aber sich der Schranken bewußt bleiben und bedenken, daß alle unsere Arbeit nur Saat auf Hoffnung ist! Dann werden wir auch nicht verzagen, wenn unsere Hoffnungen fehlschlagen

und unsere Arbeit vergeblich ist. Das Bewußtsein treuer Pflichterfüllung hilft auch über die bittersten Lebenserfahrungen hinweg.

Marie Bernhard erzählt uns in ihrem Romane „Die chinesische Mauer“\*) eine Erziehungsgeschichte, deren Ideengang im Rahmen der vorstehenden Ausführungen liegt. Egbert von Wulffen hat das Leben übel mitgespielt; seine Gattin hat ihn aufs Schmächtigste betrogen und verlassen. Er glaubt nun, daß er die beiden Kinder „eines unglücklichen, jähzornigen, verbitterten Vaters, einer zuchtlosen, pflicht- und ehrvergeßenen Mutter“ vor der Verührung mit Welt und Menschen um jeden Preis hüten müsse. „Kinder einer entarteten Mutter und eines unglücklichen Vaters“, erklärt er, „gehören nicht in die Welt, um einem staunenden Publikum die Schande der ersten und das Elend des letzten ad oculos zu demonstrieren.“ Er führt ein strenges Abperrsystem ein, ohne es doch bis zu den äußersten Konsequenzen durchführen zu können. Die älteste Tochter, das Ebenbild der Mutter, versteht es, auch hinter der chinesischen Mauer den Zusammenhang mit der Welt herzustellen und sich durch heimliche Lektüre, mit Hilfe eines geldgierigen Dieners eingeschmuggelt, ein im ganzen richtiges Bild der großen Welt zu erwerben, und findet schließlich auch die Wege, der Gefangenhaft zu entfliehen und sich in Paris zur Künstlerin auszubilden. Die jüngste Tochter dagegen entwickelt sich trotz der Abperrung zu einem prächtigen Mädchen, der wir das schließlich gesundene Herzensglück aufrichtig gönnen. Auch die beiden Vertreter der jungen Generation männlichen Geschlechts sind für den Lehrer und Erzieher psychologisch interessante Charaktere, unter sich freilich ebenso verschieden, wie die beiden Schwestern.

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Über die Unterhaltungskosten der öffentlichen Volksschulen in den Großstädten Preußens im Etatsjahr 1901 macht die „Stat. Korr.“ u. a. folgende Mitteilungen: In den 28 Städten, die am 1. Dezember 1900 mehr als 80000 Einwohner zählten, waren 1163 öffentliche Volksschulen vorhanden. Hiervon entfielen allein 249 auf Berlin, ferner 139 auf Breslau, 77 auf Köln, 66 auf Hannover und 50 auf Elberfeld, wogegen Schöneberg nur 9, Wiesbaden 6 und Erfurt 5 hatte. Die laufenden Unterhaltungskosten aller dieser Volksschulen betrugen 17 625 616 M., so daß auf jede Volksschule 40 951 M. entfielen. Berlin gab allein 15,13 Millionen Mark für die Volksschulen aus, Breslau 3,43 Millionen M., Köln 2,51 Millionen M., Frankfurt a. M. 2,10 Millionen M., zehn weitere Städte zwischen 1 und 2 Millionen M. Auf den Kopf der Bevölkerung war die Ausgabe für Volksschulen am größten in Barmen mit 11,83 M., demnächst in Essen mit 11,11 M., in Elberfeld mit 10,45 M., Dortmund mit 10,13 M. und Krefeld mit 10,01 M. In Rixdorf betrug die Ausgabe 8,39 M., in Berlin 8,01 M., in Charlottenburg 6,96 M. Am geringsten war sie in Magdeburg mit 4,85 M., Erfurt mit 4,43 M. und Königsberg mit 4,31 M. Bei diesen Zahlen muß jedoch berücksichtigt werden, daß einzelne Städte sehr viel für das Mittelschulwesen tun und damit die Ausgaben für das reine Volksschulwesen rechnerisch entlasten. Von den Kosten für die Volksschulen werden 34,76 Millionen M. oder 73,0 v. H. durch die Schulverbände ohne die Beiträge an die Alterszulagekasse, 10,13 Millionen M. oder 21,3 v. H. aus der Alterszulagekasse einschließlich der staatlichen Zuschüsse, 1,70 Millionen M. oder 3,6 v. H. durch dauernde Staatszuschüsse, 0,59 Millionen M. oder 1,24 v. H. durch Erträge des Schul-, Kirchen- oder Stiftungsvermögens aufgebracht. Auf das Schulgeld entfällt nur eine Einnahme von 54 425 M. oder 0,1 v. H. Die gesamten Staatsleistungen einschl. der Zuschüsse zur Alterszulagekasse waren verhältnismäßig am größten in Posen mit 12,40 v. H. der

\* Verlag von Alfr. Schall. Berlin. Preis 4 M.



Volksschulausgaben, dann folgten Magdeburg mit 11,04, Altona mit 9,59 und Kiel mit 9,10 v. H., während sie in Charlottenburg nur 2,90, in Berlin 2,86 und in Wiesbaden 2,02 M. erreichten. Auf den Kopf der Bevölkerung waren die Staatsausgaben am höchsten in Posen mit 0,79, Krefeld mit 0,77 und Rixdorf mit 0,74 M., am niedrigsten in Erfurt mit 0,17 und Frankfurt a. M. mit 0,15 M. Die aus Gemeindemitteln geleisteten Zuschüsse für das Volksschulwesen erreichten den Höchstbetrag in Barmen mit 10,69 M.; in Berlin betrugen sie 7,67, in Rixdorf 7,50 M., in Königsberg nur 3,86 M.

Darf wider den Willen der Eltern ein Kind der „Hilfsschule“ überwiesen werden? Ein nach Ansicht des Lehrerkollegiums einer Stadt geistig minderwertiges Kind, das in der Volksschule nicht die erforderlichen Fortschritte machte, wurde der städtischen Hilfsschule für schwachbegabte Kinder überwiesen und dem Vater davon Mitteilung gemacht. Dieser sandte sein Kind nicht dorthin und wurde deshalb in Schulstrafe genommen. Der Mann bestritt, daß seine Tochter geistig minderwertig sei, und stützte sich auf §§ 46 ff. II 12 des „Allgem. Landrechts“, nach welchem er sein Kind nur in die Volksschule zu senden habe. — Regierungspräsident sowohl als auch Minister wiesen den Klagen ab. Schöffengericht und Landgericht verurteilten ihn zu einer Geldstrafe wegen Schulversäumnis, da „die städtische Hilfsschule zu den Volksschulen zu rechnen sei“. Diesen Entscheid focht der Klagende durch Appellation an das Kammergericht an und betonte, die Hilfsschule sei lediglich „pädagogische Versuchsanstalt“. Das Kammergericht wies die Revision als unbegründet zurück und entschied, die Hilfsschule für Schwachbefähigte gehöre zu den Volksschulen, welche nach § 46 II 17 des „Allgem. Landrechts“ solange von einem schwachbefähigten Kinde besucht werden müsse, bis es die erforderlichen Kenntnisse — darüber entscheidet der Schulinspektor — erworben haben.

Die Haftpflicht der Turnlehrer kam im Abgeordnetenhaus bei der Beratung des Kultusetats zur Sprache. Der Abgeordnete Pallaske führte aus, die Besorgnis der Lehrer, daß durch das Bürgerliche Gesetzbuch die Haftung für Unfälle, welche Schüler während der Schulzeit erleiden, und die Schäden, welche sie andern zufügen, in hohem Maße gesteigert worden sei, werde in neuerer Zeit durch geschäftliche Kreise, insbesondere durch die Fachpresse und die Agenten der Haftpflichtversicherungsgesellschaften, künstlich genährt. Die Rechtsprechung, zumal der höchsten Gerichte, sei nicht dazu angetan, um jene Besorgnis des deutschen Lehrerstandes zu rechtfertigen. Es werden die Lehrer nur haftbar gemacht für grobe Verstöße, für grobliche Außerachtlassung derjenigen Sorgfalt, welche schließlich jedem Familienvater obliegen würde. Die Rechtsprechung erwägt, daß doch gerade der Turnunterricht seiner Natur nach gewisse Gefahren mit sich bringt, welche mit Rücksicht auf den damit verfolgten Zweck, die körperliche und geistige Ausbildung der Jugend, mit in den Kauf genommen werden müssen, sie erwägt, daß der Turnlehrer, der eine größere Zahl von Schülern zu beaufsichtigen hat, nicht überall seine Augen haben kann, daß er sich doch einigermaßen wenigstens auf die eigene Vorsicht der Schüler und auf die Mitbeaufsichtigung durch ältere Schüler verlassen muß. Die Rechtsprechung nimmt endlich auch verständigerweise an, daß ein Lehrer, Gymnasial-, Elementar-, Turn- oder Klassenlehrer, nicht immer gleich dazwischenfahren soll, wenn in der Freibiertelstunde einmal zwei Jungen miteinander jagen, miteinander ringen, selbst auf die Gefahr hin, daß sie mal eine Schramme oder sonst einen körperlichen Schaden davontragen. Eine weitergehende Haftung des Lehrers zu verlangen, würde einen weichen, sentimentaligen Zug in unserer Rechtsprechung bedeuten. Sollte aber ein solcher Zug hervortreten, so würde die Schulverwaltung in der Lage sein, dem durch entsprechende Ausgestaltung der Dienstinstruktion und am letzten Ende durch Erhebung des Kompetenzkonfliktes zu steuern.

Die Lehrer seien durch die Gesetzgebung und die Rechtsprechung nicht gezwungen, sich mit hohen Summen in die Haftpflichtkassen hineintreiben zu lassen.

Geheimer Regierungsrat Dr. Hünze stimmte namens der Unterrichtsverwaltung diesen Ausführungen darin bei, daß die Befürchtungen, welche in Turnlehrerkreisen wegen der Haftpflicht der Lehrer bestehen, zweifellos übertrieben seien. Wenn die Lehrer die vorgeschriebenen Vorsichtsmaßregeln anwenden, so



brauchen sie nicht zu besorgen, daß sie für entstehenden Schaden haftbar gemacht werden. In geeigneten Fällen sei tatsächlich schon wiederholt der Konflikt mit Erfolg erhoben worden.

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Experimentelle Untersuchungen über den Aufsatz des Volksschülers in Haus und Schule führten Dr. Schmidt-Würzburg zu folgendem Ergebnis:

1. Das Schulkind kommt zu einer flotten „stilistischen“ Darstellung, wenn es sich nicht mit literarisch-realistischen Stoffen abplagen muß, sondern originell-kindertümliche Eigenerlebnisse niederschreiben darf.

2. Der literarisch-realistische Aufsatztypus bringt Einförmigkeit in den Stil, klebt sehr an der Form, unterdrückt die freie, sprudelnde Kinder Sprache und verhindert so die Entfaltung eines schönen Stückes kindlichen Seelenlebens.

3. Die freien Aufsätze dienen dem wirklichen Leben mehr als die andern und erhöhen die Ausdrucksfähigkeit in ganz anderm Grade.

4. Unvorbereitete Haus- und Schulaufsätze steuern dem Aufsatzziel sicherer zu als wohl vorbereitete, gut disponierte Realienstoffe, die als „Aufsatz“ keinen sonderlichen Wert haben.

5. Das Fehlen von Komplexen und Elementen ist Typus der häuslichen, die überflüssigen Zutaten von solchen jener der schulischen Fehler.

6. Der Prüfungsgedanke kann sowohl vorsätzlich zu guten, aber auch zu minderwertigen Leistungen führen, was an den entsprechenden Hausaufsätzen gemessen werden konnte.

Im allgemeinen hat sich gezeigt, daß der Hausaufsatz qualitativ besser ausfiel als der Schulaufsatz, wenn das Schulkind vor allem Zeit und Ruhe hat, in der die ausmalende Phantasie, der kombinierende Verstand, die Tiefe des Gedächtnisses einen mannigfaltigern Sprachreichtum produziert. Die künstlerisch und ästhetisch wirken wollenen Aufsatztheoretiker finden in dem ganzen Verfahren die psychologische Quelle und Begründung und damit zugleich den Maßstab für die Wahrheit ihrer nur auf konstruktivem Wege dogmatisch gewonnener Anschauungsweisen.

Gegen den Antrag der Bremer auf Abschaffung des Religionsunterrichts macht Ernst Vinde geltend:

1. Sie verkennen die kulturelle und pädagogische Bedeutung der Religion.  
2. Sie verkennen die Notwendigkeit eines historisch-lehrhaften Vorstellungsfreies.

3. Sie verkennen den ethischen und ästhetischen, den allgemein menschlichen Wert, sowie die Kindertümlichkeit dieses kirchlichen Traditionsstoffes.

4. Sie zeigen ein merkwürdiges Ungeschick in der Überwindung der diesem Stoff anhaftenden Schwierigkeiten, weil sie sich

5. Die Versöhnung von Glauben und Wissen, wie sie die moderne liberale Theologie, diese jüngste und entschiedenste Konsequenz der Kirchenreformations des 16. Jahrhunderts zustande gebracht hat, noch nicht zu eigen gemacht haben.

Rußland. (Vom Volksschulwesen.) Die „Allgem. Deutsche Lehrerzeitung“ schreibt: Unter dem Titel: „Statistik des Volksschulwesens in Rußland“ ist uns aus Odessa ein von Pharmakowsky und Chapellon zweisprachig (russisch und französisch) bearbeiteter stattlicher Band von 307 Seiten Großquart zugegangen, dem wir zunächst folgendes entnehmen: Die unter verschiedenen Ministerien, besonders aber unter dem Unterrichtsministerium stehenden russischen Volksschulen zerfallen in zwei Hauptgruppen, nämlich einklassige und mehrklassige Schulen. Letztere wieder bilden zwei Unterabteilungen: zweiklassige Schulen, wie sie in großen Dörfern und kleinen Städten, und drei- bis sechsklassige Schulen, wie sie in den größeren Städten anzutreffen sind. Die einklassige Schule umfaßt folgende Unterrichtszweige: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen; zuweilen auch Gesang, Turnen und Handfertigkeitsunterricht. Die Dauer des Schulbesuchs ist auf drei Jahre berechnet. Der Unterricht liegt, abgesehen vom Religionslehrer, in den Händen einer einzigen Lehrkraft. Es gibt also in einer Klasse

drei Abteilungen. Das Bestreben nach einer besseren Bildung hat zur Folge gehabt, daß die Schulzeit häufig auf vier Jahre ausgedehnt wird; alsdann sind zwei Lehrer angestellt, von denen jeder zwei Abteilungen zu unterrichten hat. Die zweiklassige Schule besteht in der Hauptsache aus einer Klasse, welcher nur eine Art Selektia von zweijähriger Dauer angefügt ist. Die Ziele und Fächer sind anders als in der einfachen Schule. Es treten hinzu: Grammatik, Geschichte, Geographie, Geometrie und Naturgeschichte. Die zweiklassige Schule, welche in der Hauptsache in kleinen Städten zu finden ist, wird in den großen Städten meistens nur von Mädchen besucht, während die Knaben hier die dreis- bis sechsklassigen „Stadtschulen“ besuchen. In letzteren werden neben Handfertigkeit besonders das Zeichnen und die Naturgeschichte gelehrt. Die meisten Kinder gehen vom achten bis zum elften oder zwölften Jahre zur Schule. Während in den Städten Knaben und Mädchen in gleicher Zahl die Schule besuchen, ist die Zahl der Schülerinnen auf dem Lande wesentlich geringer; hier ist die Meinung verbreitet, daß die Mädchen keine Schulbildung brauchen. Auf drei Schüler kommt eine Schülerin. Um praktische Leute heranzubilden, unterrichtet man jetzt vielfach außer in der Handfertigkeit noch in Gärtnerei und Landwirtschaftskunde; in vielen Mädchenschulen wird Nadelarbeitsunterricht erteilt. In den im Bereich des Unterrichtsministeriums liegenden Schulen war folgendes zu finden: 829 Schulen lehrten Handfertigkeit, 5866 Schulen Nadelarbeiten und 3933 Schulen Landwirtschaftskunde. Leider wird der Schulkursus nur von wenigen, nämlich von 10 Prozent, bis zu Ende besucht, <sup>2</sup>/<sub>10</sub> der Schüler verlassen also die Schule eher, meist mit einer sehr geringen Bildung. Im Jahre 1903 gab es in Rußland 90 942 Schulen mit 209 394 Lehrkräften und 5 344 747 Schülern. Auf eine Schule kamen 1533 Bewohner. Die Vorbereitungsanstalten für Lehrer sind dreifacher Art, nämlich a) Seminare für Lehrer an gehobenen, b) an einfachen Schulen und c) permanente pädagogische Kurse. — Der Unterricht an den Seminaren zerfällt in theoretische Pädagogik und Didaktik, sowie in praktisches Unterrichten unter der Leitung von Lehrern der Anstalt. — Zu den pädagogischen Kursen werden solche Personen zugelassen, welche den Unterricht einer gehobenen Stadtschule erfolgreich bis zum Ende genossen haben. Man achtet bei diesen Kursen weniger auf allgemeine pädagogische Ausbildung, sondern man stützt sich mehr auf den Unterricht in speziellen Fächern. Im Jahre 1903 gab es 163 pädagogische Institute, nämlich 87 Seminare und 76 pädagogische Kurse, mit 1106 Lehrern und 9526 Schülern, unter diesen 177 junge Mädchen. In Rußland gibt es außerdem noch 19 Seminare mit 87 Lehrern und 1131 Schülern, die unter kirchlicher Administration stehen. Diese Anstalten dienen zur Ausbildung von Lehrern in großen Kirchdörfern. Nun will Rußland bekanntlich die allgemeine Schulpflicht einführen. Alle Kinder sollen etwa 8 Jahre lang die Volksschule besuchen. Die Besoldung der Lehrer soll durch den Staat gedeckt, die Schule selbst soll Gemeindeschule bleiben. Das Minimalgehalt der Lehrer soll 360 Rubel betragen. Das sind gute Gedanken, wenn sie nur nicht, wie in Rußland so vieles, auf dem Papier stehen bleiben. Inzwischen scheinen die Deutschen in den Ostseeprovinzen wieder etwas Entwicklungsfreiheit für ihr Schulwesen erhalten zu sollen. Seit dem Jahre 1887 hatten die Ritterschaften in Livland auf die Teilnahme an der Leitung der Volksschulen Verzicht geleistet, weil durch Maßnahmen der Petersburger Machthaber ihr bisheriger Einfluß auf die Entwicklung der Volksbildung lahmgelegt wurde, die Schulen unter das Ministerium der Volksaufklärung gelangten und die russische Sprache als Unterrichtssprache für alle Fächer, mit Ausnahme der Religion und des Kirchengesangs Geltung erhielt. — Jetzt will man unter den veränderten Verhältnissen auch wieder dem Volksschulwesen ernsthaft Fürsorge zuwenden und hofft, daß die russische Regierung den livländischen Selbstverwaltungsbehörden nicht wieder Schwierigkeiten machen wird.

### III. Büchertisch.

#### 1. Besprechungen.

**Dr. Wohlrabe, Der Lehrer in der Literatur.** Beiträge zur Geschichte des Lehrerstandes. 3. verm. Auflage. 563 S. Osterwied, 1905. A. W. Zickfeldt

Es gereicht mir zur besonderen Freude, die Leser dieser Zeitschrift auf die neue Auflage dieses prächtigen Werkes aufmerksam zu machen und ihnen seine Anschaffung warm zu empfehlen. Sein Inhalt liegt in derselben Richtung, die wir seit beinahe 1½ Jahrzehnt in den „Päd. Steitzügen durch die schöne Literatur“ verfolgen. Wohlrabe berücksichtigt aber auch die biographische Literatur und gibt überall die einschlagenden Abschnitte wörtlich wieder. C. Z.

**H. A. Daniels Leitfaden für den Unterricht in der Geographie.**

17½ Bogen in Leinenband. Preis M. 1,35. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

Ein literarisches Ereignis ist es gewiß zu nennen, wenn ein Schulbuch, das eine Verbreitung in 1560000 Exemplaren gefunden hat, die 250. Auflage erlebt. In einem stattlichen Gewande mit der Zahl 250 von einem goldenen Lorbeergranze umrahmt liegt die 250. Auflage von H. A. Daniels Leitfaden der Geographie vor uns. Nicht nur äußerlich finden wir „das verbreitetste geographische Lehrbuch, das es auf der Erde gibt“ nach unseren Zeitanprüchen umgestaltet, sondern auch inhaltlich entspricht der von Professor Wolkenhauer (Mitglied der vom Deutschen Geographentag eingesetzten „ständigen Kommission für erdkundlichen Schulunterricht“) nach den neuesten geographischen Forschungen und nach den Ergebnissen der Volkszählungen in den verschiedenen Staaten berichtigte und den neueren methodischen Anforderungen mehr angepasste Leitfaden allen berechtigten Anforderungen. Darum wird der „kleine Daniel“ den ehrenvollen Platz noch lange behaupten, den er sich als ein vorzügliches geographisches Lehrbuch im Laufe von beinahe sechs Jahrzehnten errungen hat.

Das dritte Flugblatt „unseres“ Rigensers ist uns soeben zugegangen. Es führt den Spezialtitel: **Frauenfrage.** Wir empfehlen dieses Flugblatt. Preis desselben 20 Pfennig. Riga, Hermann Westermanns Verlag. Falde.

**Paul Keller, Das letzte Märchen.** Ein Idyll. München. Allg. Verlags-gesellschaft. 4,50 Mk., Prachtband 5,50 Mk.

Dieses Werk des gottbegnadeten Breslauer Lehrer-Poeten hat bei der gesamten Kritik die denkbar günstigste Aufnahme gefunden. Ich empfehle es wie seine Vorgänger allen unsern Lesern aufs wärmste, indem ich einen Abschnitt aus einem Artikel von Philo vom Walde über das köstliche Buch hierhersetze: Die Sixtinische Madonna ist und bleibt „ein echter Rafael“, selbst wenn Kunstfreunde kommender Jahrhunderte von den übrigen Schöpfungen dieses Meisters nichts mehr wissen sollten. So möchte ich auch im Hinblick auf die Sonderart, den Literaturwert und die Lebenskraft unseres neuen Märchenbuches behaupten, daß es „ein echter Paul Keller“ ist und bleibt für alle Zeit. Es vereinigt dieser Roman im Märchengewande alles das, was eigenes Empfinden und gerechte Kunstkritik an den bisherigen Arbeiten unseres gefeierten Dichters rühmend anerkannt: die goldgeprägte Sprache, die jungschaffende, maienblütige Phantasie, die waldwürgige Frische der Darstellung, die lebenswürdige, lichtreiche Stimmungsmalerei des feinsinnigen Beobachters und das Hinabsteigen in brunnenklare Tiefen des an Licht und Schatten so unergründlichen Menschenherzens. Ja, es ist „ein echter Paul Keller“, echt in der Gründlichkeit der Arbeit, treu in der Behandlung lauterer, vollwertiger Motive, wahr und überzeugend in allem, was er uns glauben machen will, neu in der Stoffwahl und altbewährt in Szenen prickelnden Humors. Es klingt wie ein stolzes und zugleich freudiges Eingeständnis, wenn der Dichter von seinem Werk äußert: „An diesem Buche darf der Mann schreiben und das Kind.“ Wir würden ihm das auch ohne be-



sondere Versicherung glauben; denn gar und bald spricht aus den Blättern dieses merkwürdigen Buches der klar denkende, im vollen Leben stehende Beobachter zu uns, der mit souveränem Lächeln in sein satirischer Weise Zerstörer und Zosfeinrichtungen unserer Tage zu streifen weiß. Wir werden aber auch alsbald (und die ältesten unter uns nicht an letzter Stelle) im Dichter das Kind wiederfinden, das so bunt und wundergläubig zu träumen und so herzlich zu plaudern versteht. Paul Keller blüht durch Kinderaugen auf den Grund der Seele; er kennt dort manchen Zug, manch' leise Regung, manch' Warum und Wie, das der Menge verschlossen bleibt. Darum werden ihm viele, sehr viele in gerechter Selbstbeurteilung zustimmen, wenn er sagt: „Ihr kennt die Kinderseele nicht, Ihr kennt nur die andere, . . . die alte.“ Das klingt fast ein wenig hart, wenigstens für jene, denen Kellersche Schriften noch unbekannt sind. Und doch, wie wenige dürfen von sich rühmen: „Meine Seele kann sich wandeln: sie kann zur Kinderseele werden, zur Kinderseele, die jung und keusch ist, unwissend und fröhlich.“ Wer trotz dieses Bekenntnisses noch verstimmt sein sollte, den möge das Versprechen trösten, das ein Paul Keller hinzufügt: „In dieses Buch will ich alles retten, was in mir noch jung, nein, was in mir noch Kind ist. Ihr meint, Ihr seid alt. Ich bin auch alt. — Wollt Ihr mich begleiten? Kommt mit!“ Da werden wenige zögernd stehen bleiben und gar viele auch den Nachsatz der Einladung verstehen: „Nicht alle! Nur die, die in ihres Lebens heimlichsten Stunden in der Brust das alte Kinderherz noch einmal ein paar Schläge tun fühlen.“ —

**Bilder aus Deutschlands Verzezeit.** 12 Bändchen. In Verbindung mit D. B. Rogge, W. Rotzscheidt, R. Rademacher und Karl Ernst herausgegeben von D. E. Wohlleben. Jedes Bändchen ist in sich abgeschlossen, kann einzeln bezogen werden und kostet geheftet 60 Pf., mit Hartdeckel geheftet 70 Pf., in Bibliotheksband 80 Pf., in Leinenband 90 Pf. C. Bertelsmann, Verlagsbuchhandlung, Gütersloh.

Die bekannte Verlagsbuchhandlung bietet in diesen Bändchen eine treffliche Gabe für die deutschen Schülerbibliotheken dar. Die einzelnen Bändchen behandeln in anschaulicher, geschichtlicher Darstellung die Kulturfortschritte als die Hauptfaktoren der Entwicklung unseres Volkes, bieten einen gediegenen Inhalt und zeigen sich in einer dem jugendlichen Geiste angepaßten Darstellungsweise. Sie bilden eine schöne Ergänzung zu dem Geschichtsunterricht der Schule, der gleichsam für die ausgeführten Bilder den Rahmen bildet. Die Bändchen können mit gutem Gewissen empfohlen werden. Falcke.

Die Bekämpfung des Alkoholismus ist eine der wichtigsten und bedeutungsvollsten Aufgaben für alle, denen eine ernste und sitzliche soziale Kulturarbeit am Herzen liegt. Heute wird die Wahrheit dieser Erkenntnis voll gewürdigt, und Tausende mehrnen die Gemeinde, deren Lehren vor Jahrzehnten nur bei wenigen ein williges Gehör gefunden hatten. Um das gewaltige Übel des Alkoholismus aber gleich an der Wurzel zu bekämpfen, muß schon die Jugend in der Schule über die Natur und schädliche Wirkung der geistigen Getränke belehrt und vor ihren nachteiligen Folgen bewahrt werden. Dazu bieten sich dem Lehrer zwei gute Genossen dar:

1. **Cladecsel: Die vorbeugende Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule.** Berlin W 15, Fasanenstr. 59. Herausgegeben vom Deutschen Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke.

2. **Gegen den Alkohol** von M. Helenius und N. Trygg-Helenius. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig.

Beiden Büchern ist eine recht weite Verbreitung zu wünschen. (Preis 80 Pf.) Sie mahnen jeden Erzieher in beredter und überzeugender Weise an seine Pflicht. Falcke.

Halle a. S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. **Die geschichtlichen Lehrbücher für höhere Lehranstalten** von dem Direktor des Lessings-Gymnasiums in Frankfurt a. M. Neugebauer, sind in der pädagogischen Welt bekannt.

Zu denselben ist im gleichen Verlage ein Bilderanhang unter Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte für die Belehrung in Schule und



Haus erschienen, herausgegeben von Dr. B. Senfert. Er enthält 370 Abbildungen mit erläuterndem Text. Was dieses Buch besonders wertvoll macht, sind die gut gelungenen Hinweise auf geschichtliche Perioden oder bedeutende Persönlichkeiten, und zwar in einer im Hinblick auf die Fassungskraft der Schüler angemessenen Weise. Sein Inhalt stellt nicht nur Kultur- spez. Kunstgeschichte im Bilde dar, sondern führt auch die wichtigsten Gestalten und Ereignisse der politischen Geschichte Deutschlands in Abbildungen nach anerkannten Meistern vor.

So wird z. B. aus der Renaissance in Deutschland „Dürer“ betrachtet. Die nachstehende Figur 247, Ritter, Tod und Teufel, aus der Dürermappe trägt die kurze Erklärung: „Kupferstich von Albrecht Dürer aus dem Jahre 1513.



Der Ritter, in der Rüstung seiner Zeit, reitet durch die Herbstlandschaft nach seiner fernen Burg und achtet nicht der Zwitgestalten, die ihn an sein Ende gemahnen.“ — Der billige Preis (3 Mk. erleichtert die Anschaffung des Bilderanhangs. Er wird allen Geschichtslehrern willkommen sein. Falcke.

## 2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

- Leipzig, Druck und Verlag von V. G. Teubner. **Der Säemann.**  
 Zeitschrift 1905. Preis geh. M. 5.  
 Derselbe. **Vom Kinderbuch.** Aufsätze von Wolgast. Preis M. 2,20.  
 Derselbe. **Lehrbuch der Geschichte.** Von Schenk-Schmidt. Preis  
 geb. M. 2.  
 Derselbe. **Biblische Geschichten.** Von H. Bahr. Preis geb. M. 2.  
 Derselbe. **Gegen den Alkohol.** Von M. Helenius. Preis geh.  
 80 Pf.  
 Derselbe. **Anleitung zu Wettkämpfen.** Von Dr. A. Schmidt.  
 Preis 1,20.  
 Leipzig, Druck und Verlag von R. Voigtländer. **Weltanschauung  
 der Hohenzollern.** Von Dr. Endemann. Preis M. 1,50.  
 Derselbe. **Die Mimik der Kinder.** Von Schulze. Preis 60 Pf.  
 Dresden, Verlag von Holze & Pahl. **Denksingen.** Von Paul  
 Schöne. 1. Heft 30 Pf. — 2. Heft 20 Pf.  
 Dresden, Verlagsbuchhandlung von Gerhard Rühmann. **Biblio-  
 thèque française No. 80.** Stolz, La Maison roulante. Preis M. 1,20.  
 Derselbe. **English Library No. 37.** Jefferies, The Life of the  
 fields. Preis M. 1,20.  
 Leipzig und Berlin, Druck und Verlag von V. G. Teubner.  
**Chemie in Küche und Haus.** Von Professor G. Abel. Preis M. 1,20.  
 Derselbe. **Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode.** Von  
 Dr. D. Messmer. Preis M. 3,60.

## IV. Briefkasten.

**N. P.** Sehr zu empfehlen ist aus dem Gebiete des Rechnens die Methodik  
 von Gieseler und Petri, Verlag der Dürri'schen Buchhandlung.

**G. E.** Ein guter Ratgeber ist das Werkchen von A. Kaufeleit: Billige  
 Badereisen für alt und jung und Wohltätigkeits-Einrichtungen für unbemittelte  
 Kranke. Ein Wegweiser für Kranke und Volksfreunde. Preis M. 1,—.  
 Gumbinnen, Verlag von C. Sterzels Buchhandlung.

**N. F.** Über „Schulbibliothek“ finden Sie eine gute Bearbeitung: 1. in  
 Heilmanns Pädagogik (Dürri'sche Buchhandlung in Leipzig); 2. in Hohmanns  
 Pädagogik (Giri'sche Buchhandlung in Breslau). Freundliche Grüße.

# Für die Schule.

## Zum Sedantage.

Es ist in deinen Liedern\*).

(Soldatenmelodie aus Schlesien 1865.)

(Für 2 und 3stimmigen Schulgesang und für gemischten Chor.)

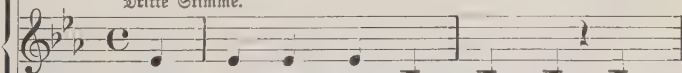
Ausgesetzt von Albert Schmidt, Königlichem Seminarmusiklehrer, Osnabrück.

Zweistimmig (Innig).

Sopran.  
Alt.



1. Es ist in dei = nen Lie = dern, mein  
Dritte Stimme.



1. Es ist in dei = nen Lie = dern, mein

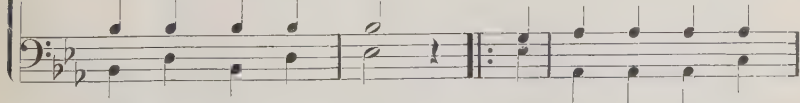
Tenor.  
Bass.



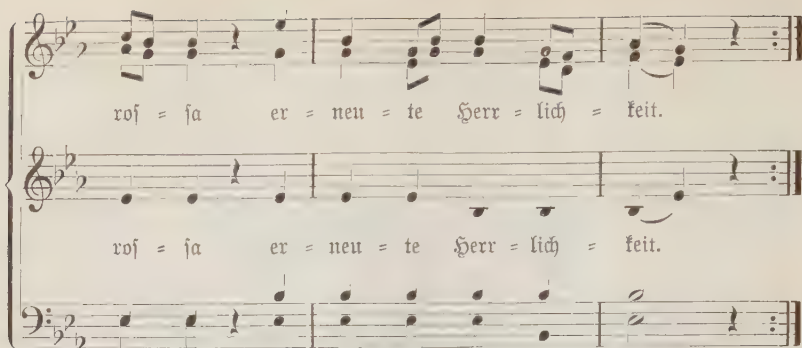
Volk, dir pro = phe = zeit des al = ten Bar = ba =



Volk, dir pro = phe = zeit des al = ten Bar = ba =



\*) Kurze Behandlung Seite 278.



2. Daß einst die alten Raben verschwinden samt der Nacht; und daß aus tiefen Träumen das deutsche Reich erwacht:

3. Und was die alten Lieder so wundervoll gesagt, das gibt dir Gott nun wieder, mein Volk, der Morgen tagt.

4. Der alte Barbarossa ist da im weißen Bart, doch hat er auch im Silber die alte goldne Art.

5. Umjauchzt von allen Stämmen auf Deutschlands weiten Gaun, mit seinem Siegeschwerte ist er so groß zu schaun.

6. Gott mit dir, Barbarossa, im weißgewordenen Haar, du machst die alten Lieder der deutschen Sehnsucht wahr.

7. Gott mit dir, Barbarossa, du bringst zu dieser Zeit dem deutschen Volke wieder die alte Herrlichkeit.

Emil Quandt.

## Ansprache zur Einweihung der evangelischen Schule zu N. am 3. April 1905.

Von Kreis Schulinspektor Dr. Th. Kraushauer, Wreschen.

Hochgeehrte Anwesende, liebe Schüler!

In unsere Werktagarbeit schiebt sich heute ein Festtag, ein Tag heiliger Weihe, ein. Wir ziehen in eine neue Arbeitsstätte, in ein neues Schulhaus, ein. Damit richten wir einen bedeutungsvollen Merk- und Malstein in der Geschichte dieser Schulgemeinde auf. Und welche Inschrift wollen wir diesem Malsteine setzen?

Was wollen wir schreiben auf die Seite, die nach rückwärts schaut, in die Vergangenheit?

Um die richtige zu finden, müssen wir, denke ich, zunächst auch unsere Blicke rückwärts richten auf das, was gewesen und was geworden ist.

Auf das, was gewesen!

Bis zum Jahre 1821 hatten die Einwohner von N., evangelische wie katholische, ihre Kinder nach Wr. . . . zur Schule geschickt.

Nachdem nun die Gemeinde, wie es in den Akten heißt, die Unmöglichkeit, dies fernerhin zu tun, genugsam erkannt hatte, so faßte sie den



einstimmigen Entschluß, sich für ihre Kinder einen eigenen Lehrer zu halten und denselben nach Möglichkeit zu besolden.

Sie fand in dem zuletzt in B . . . . . gewesenen Schullehrer Georg Fr. Ad . . den Mann, dem sie ihre Kinder anvertrauen zu können glaubte, und schloß mit ihm im Jahre 1822 ein Abkommen, daß er die Kinder im Lesen, Schreiben, Rechnen, wie auch anderen nützlichen Kenntnissen unterrichten solle.

Dafür erhielt er:

1. freie Wohnung in dem zur Schule bestimmten Hause,
2. den Beitrag, welchen die Gemeinde an die Schulen in Wr . . . . . entrichten mußte, so lange sie mit ihnen verbunden war, als nämlich in Summa 8 Schfl. 11 $\frac{1}{3}$  Mehen Roggen und an Gelde 13 Reichstaler 10 gute Groschen 8 Pfennige;
3. jeder Wirt gibt  $\frac{1}{2}$  Viertel Kartoffeln,
4. jeder Wirt zu Neujahr  $\frac{1}{2}$  Gulden,
5. von jeder Hufe Land, deren 16 sind, werden 2 Bund Stroh gegeben, macht 32 Bunde;
6. der Schullehrer kann sich eine Kuh halten und solche mit dem Gemeindevieh hüten lassen, wofür er aber nichts bezahlt;
7. der Schullehrer erhält 2 Klaftern Brennholz, welche ihm die Gemeinde unentgeltlich heraufährt;

zuletzt macht sich die Gemeinde aus christlicher Liebe noch verbindlich, dann und wann, wenn es ihr gutdünkt, dem Lehrer etwas Ruchelspeise zu schenken, wenn sie sehen wird, daß es derselbe an Fleiß und Mühe mit den Kindern nicht fehlen läßt. —

Die Schule in N. war zuerst eine Kommunalsschule, von deutschen evangelischen und polnischen katholischen Schülern besucht.

Ein eigenes Schulhaus wurde im Jahre 1827 erbaut, wahrscheinlich ist es jenes, an dessen Stelle dies neue hier nun getreten ist.

Die ersten Lehrer (Ad . . , Rh . . . , Pa . . . . .) waren ohne Seminarbildung.

Der Direktor des Wr . . . . . Lehrerseminars schreibt an den Pfarrer Tiesl . . in Wr . . . . ., der sich im Jahre 1829 wegen eines Lehrers an ihn gewandt hatte, „daß in seiner Anstalt kein Subject disponible wäre“.

Im Jahre 1839 wurde dann ein gewisser Ferdinand Bl . . . angestellt, welcher nachträglich im Jahre 1841 vom 3. Mai bis 3. August einen Kursus im Seminar zu Birke durchmachte.

Im Jahre 1838 wurde die Schule besucht von 79 Kindern, davon waren deutsch: 23, polnisch: 51; von den polnischen Kindern konnten 3 völlig deutsch verstehen und sprechen, 4 deutsch lesen und verstehen, aber nicht sprechen, 44 weder deutsch verstehen noch sprechen.

Im Jahre 1857 scheint dann eine Trennung der katholischen und evangelischen Schulgemeinde in die Wege geleitet und bald auch durchgeführt worden zu sein.

Da die evangelischen Hausväter in der Überzahl waren, so blieb

die evangelische Schule am Ort, die katholische ward, soweit ich aus den Akten ersehen konnte, nach Ch . . . . verlegt.

Der erste Lehrer an der evangelischen Schule war der vorhin genannte letzte Lehrer der Kommunalschule Ferdinand Bl . . . .

Ihm folgten bis heute 7 weitere im Lehramt, deren letzter, H . . . ., mit dem 1. Dezember nach Gr . . . . im Kreis S . . . . versetzt wurde.

Inzwischen wurde nun dieser stattliche Neubau fertig, dem wir heute die Weihe geben, und hinein zieht als erster der neue Lehrer dieser Gemeinde, Herr Sch . . . . aus Sw . . . ., Kreis Str . . . . Westpreußen, dem der Ruf eines treuen Lehrers vorangeht.

Und so dürfen wir wohl, meine ich, auf die eine Seite des Malsteins — auf die Seite, die in die Vergangenheit gerichtet ist, die Worte setzen: „Eben Ezer, bis hierher hat der Herr geholfen!“ —

Der Neubau ist nun vollendet.

Wie es ein Tag der Freude für eine Familie ist, wenn sie ein neues Heim, das sie sich erbaute, bezieht, so sind auch heute unsere Herzen mit Freude erfüllt. — Und heute zieht die Freude weit größere Kreise. Ihr Wellenschlag geht weit über die Familie hinaus.

Das lehrt schon ein Blick auf die, welche unserer Feier bewohnen. Die ganze Gemeinde nimmt daran teil, aber auch die Kirche, der Staat sind bei unserer Feier vertreten.

Und mit Recht.

Elternhaus, Gemeinde, Kirche und Staat, sie haben gleiches Interesse an der Stätte, die wir heute zur Arbeitsstätte weihen, gleiches Interesse an ihrem Gedeihen.

Elternhaus, Gemeinde, Kirche und Staat, sie schauen mit gleicher Besorgnis auf diese Arbeitsstätte und die Arbeit darin; denn sie vertrauen ihr die besten Schätze, die sie haben, ihre edelsten Kleinodien an, die Eltern ihre Kinder, ihr höchstes Gut, und die andern ihre zukünftigen Bürger.

Elternhaus, Gemeinde, Kirche und Staat schauen aber auch mit gleicher Hoffnung, mit gleichem Vertrauen auf diese Arbeitsstätte und auf unsere Arbeit hier, auf unser Werk an denen, die sie uns anvertraut haben, und fordern sie dermaleinst gepflegt und gefördert aus unseren Händen zurück.

Das Elternhaus bedarf gehorsamer Kinder, erfüllt mit liebender Verehrung gegen die Eltern, mit verträglichem Sinn gegen die Geschwister, mit Ehrfurcht gegen das Alter, gegen jedes graue Haupt, mit wachsender Erkenntnis, zugetan dem Guten, voller Abscheu gegen allen Erdenschmutz und alles sündhafte Tun. —

Und die Schule soll ihm die beste Stütze und Hilfe sein.

Die Gemeinde bedarf tüchtiger Glieder — mit klarem Kopf, mit hellem Auge, mit geschickter Hand, fähig, ihre Aufgabe im bürgerlichen Berufsleben zu erkennen und zu erfüllen — und tüchtig zu jeglicher rechtschaffenen Handlung, tüchtiger Glieder, mit gefestigtem Willen, die gern und willig den Pflichtenanteil übernehmen, der ihnen in ihrem Lebenskreise zufällt.

Und die Schule soll sie dazu erziehen helfen.

Die Kirche bedarf lebendiger Glieder, fähig und willig zu christlicher Lebensführung und zu christlichem Liebeswerk, lebendiger Glieder — erfüllt mit gläubigem Gottvertrauen und voll demüthiger Hingebung in Gottes Willen.

Und die Schule soll die jungen Christen dazu erziehen helfen.

Der Staat bedarf gesunder Bürger, die erfüllt sind mit Achtung und Ehrfurcht vor Gesetz und Recht und Obrigkeit; —

gesunder Bürger, deren Herz warm schlägt für Heimat und Vaterland, in treuer Liebe schlägt für unsern König und Herrn, das mit jeder Faser hängt an deutschem Wesen, deutscher Art und Sitte; —

gesunder Bürger, die ihrer Pflichten als Staatsbürger sich bewußt sind und willig dem Vaterlande zum Opfer bringen, was die Zeiten fordern, Geld und Gut, Leben und Blut.

Und die Schule soll sie dazu erziehen helfen.

So sollen also diese Schulräume Erziehungsstätten werden, unsere Kinder tüchtig zu machen zum Eintritt in die Lebenskreise, darin ihr irdisches Dasein sich vollendet, sie sollen zugleich aber auch dienen der Vorbereitung zum endlichen Eingang ins himmlische Reich, das über und hinter der Zeitlichkeit anhebt.

Ein schweres und verantwortungsvolles Werk.

Wer könnte sich dieser Einsicht verschließen?

Und wie erfüllen wir's? Was muß dazu zusammenwirken, daß wir diese Ziele erreichen?

Da richten sich unsere Blicke naturgemäß zunächst auf den Lehrer, der hier zum Erzieher der Jugend bestellt ist, auf seine Arbeit.

Er muß die natürlichen Geisteskräfte, womit der Schöpfer das Kind ausrüstete, entwickeln und zur Entfaltung bilden für die großen Erziehungszwecke — durch die großen Erziehungsmittel, schöpfend aus den reichen Bildungsquellen.

Das geistige Leben des Menschen in Denken, Fühlen und Wollen entwickelt sich von innen heraus.

Wie die Blume sich entfaltet, wie die Saat reift, wie der Baum in die Höhe wächst und sich krönt, nicht anders wächst und wird der geistige und sittliche Mensch — aus dem Triebleben des lebendigen Herzens.

„Rüßl zu deinem Verstande“, so singt Geibel in seinen Juniusliedern, „spricht jegliche Lehre; sie bleibt dir ewig ein Todes, sobald fremd sie von außen dir kommt. Was ein anderer gibt, und wär' es das Köstlichste, frommt nicht, wenn du den schlafenden Klang tief in der Seele nicht trägst. Wunder begreifen sich nicht, du mußt sie im Innern erleben, jeglicher Glaub' ist ein Wahn, den du nicht selber erfährst. Nur was selbst du erkennst als ein Göttliches, das dir herabkam, hat, ein lebendiger Hauch dich zu verwandeln die Macht!“

Es ist ein weitverbreiteter Irrtum, es fange erst in der Schule die Bildung des Kindes an.

Schon in den drei ersten Lebensjahren wird es in seiner kleinen Welt völlig heimisch. Und es ist erstaunlich, welche verhältnismäßig große Schar von Vorstellungen der Mensch in der frühesten Jugend erwirbt. Er lernt die tausend Dinge des Vaterhauses, der Straße, des Gartens, des Feldes, des Waldes, die Wunder des Himmels, die mannigfaltigsten Naturereignisse kennen und zumeist auch benennen, es lernt einen großen Teil des Wortschatzes seiner Muttersprache, lernt darin vorstellen und denken.

Diese Vorstellungen sind der Grundstock, sind das eiserne Kapital an Gedankenvorrat, woran das ganze spätere Leben der Seele gebunden ist. Sie sind die Voraussetzung alles höheren geistigen Lebens, der Grund und Boden, auf dem alle Bildung ruht.

Und nun ist es die Aufgabe des Erziehers, die Entwicklung des Geistes- und Gemütslebens mit verständiger und sicherer Hand zu leiten und Geistes- und Gemütsbildung **fruchtbar zu machen** für der Kinder spätere Lebensaufgabe, sie zu **stimmen** auf die Lebenskreise, in die sie später wirkend eintreten, sie zu **richten** auf die großen Erziehungsziele und =zwecke:

**Kopf und Geist** — dem Beruf,

**Herz und Gemüt** — dem Nächsten, Gott und dem Vaterlande,

**der ganze Mensch** — jedem edlen Tun. — —

Und die Erziehungsmittel?

Das ganze Schulleben und =weben muß erziehen, schon der Aufenthalt an der Stätte, die der Erziehung geweiht ist.

Wenn die Kinder hier eintreten, muß etwas über sie kommen wie über den Erwachsenen, wenn er in das Gotteshaus tritt, das Gefühl: „Hier ist eine heilige Stätte!“ Und vor der Tür draußen muß alles alltägliche Treiben der Außenwelt bleiben.

In den Schulräumen wird der Schuldienst zur Seelsorge, zum Gottesdienst.

Alle seine Veranstaltungen Regierung und Zucht, Verhütung, Gewöhnung, Verbot, Warnung, Strafe, Gebot, Aneiferung, Lob, müssen diesen Stempel tragen.

Und dann das Erziehungsmittel, das die meisten als das vorzüglichste einschätzen, der Unterricht!

Er geht nicht darauf aus, dem Schüler Geist und Kopf mit Wissensmassen zu füllen. —

Der größte Grundirrtum unserer heutigen Erziehungsrichtung ist in dem übertriebenen Werte zu suchen, den sie dem **Wissen** beilegt. —

Nein, er wird es sich angelegen sein lassen, das Kind aufnahmefähig und aufnahmewillig zu machen, er wird die Kinder **lernen** lehren, eingeben des Wortes:

„Wie sie die Köpfe beschweren, mit fertigen Wissens Spiel!

Wollten sie lernen lehren, das wär' ein feines Ziel.“



Lernen lehren, schöpfen aus den reichen Bildungsquellen, die da sind das **Menschenleben** mit Freud und Leid, mit Segen und Fluch, die Geschichte unsers Volkes und des Vaterlandes, das Buch der Natur, das Tag für Tag vor unserm Auge aufgeschlagen liegt, das Buch der Bücher mit Gottes heiligem Wort, Gottes Führungen und Segnungen, wo sie sichtbar sind, der Menschen Wirken und Werke.

Und dann hat er auch zu sorgen, daß das, was aufgenommen wurde, wirklich zum **Bildungsgut** für Geist und Gemüt werde mit ewigem **Bildungswert**, damit es sich in Bildungsfermente umsetze, die das ganze Seelenleben ständig mit neuen Bildungskeimen befruchten.

Hat das der Erzieher erreicht, so hat er das Höchste gewirkt. Und diesen Segen möge unser Herrgott der Arbeit unsers neuen Lehrers verleihen!

Und euch, ihr Kinder, die ihr jetzt hier Einzug haltet in diese Räume und füllt sie mit Lust und mit Leben, was soll ich euch sagen in dieser Stunde der Weihe?

Was könnte es anderes sein als dies: **Euch** gilt unsere **Sorge**, in **euch** setzen wir unsere **Hoffnung**!

Für euch wurde dies Haus erbaut, für euch diese Schule eingerichtet, für euch der Lehrer berufen, an und für euch erfolgt all der Aufwand an Arbeit und Mühe! Euch werden all die großen Opfer gebracht, für euch und eure Ausbildung!

Hier diese Räume sollen eine Segensstätte für euch werden, wo ihr die besten, die edelsten Güter empfangen sollt, ihr braucht nur die Hand darnach auszustrecken.

Das muß euer Herz mit Dank erfüllen, mit warmem Dank gegen den Lehrer, der an euch arbeiten wird, gegen alle die, welche euch dies Schulhaus einrichteten und bauten, gegen die Gemeinde, gegen den Staat, gegen unsern König, der in treuer Sorge sich auch der geistigen Ausbildung seiner Untertanen annimmt, und der zur Ausführung dieses Baues ein allerhöchstes Gnadengeschenk bewilligte.

Auf euch, ihr Kinder, ruht aber auch unsere Hoffnung.

Ihr sollt demaleinst an unsere Stelle treten. Wenn wir Alten dahin müssen, sollt ihr, ein neues Geschlecht, unser Werk weiterführen

Und nun möchten wir doch unsere Erbschaft in guten Händen wissen.

Und seht, das soll euer Dank sein für alles das, was ihr durch unsere Sorge hier empfangt, daß ihr hernachmals zurückgebt, was ihr empfangt (aus den Händen der Gemeinde, der Kirche, des Staates,) daß ihr euch bewährt als edle und gute Menschen, als treue Arbeiter in euerm Beruf, als lebendige Mitglieder des Gottesreiches, als tüchtige Glieder der Gemeinde, als getreue deutsche Untertanen, deren Herz erfüllt ist mit warmer Vaterlandsliebe und unerschütterlicher Königstreue.

Und ist es so, dann können wir beruhigt unsere Augen schließen.

Darum, liebe Kinder, zeigt einen empfänglichen Sinn und einen willigen Geist, und verschließet euere Herzen nicht!

Und nun noch ein kurzes Wort an die Hausväter, an das Elternhaus, an die Gemeinde!

Gar zu oft ist man geneigt, der Schule die Last der Erziehungsarbeit, die Schuld für den Mißerfolg in der Erziehung allein aufzubürden.

So soll es nicht sein. Schule und Haus müssen unbedingt zusammenstehen. Schule und Haus müssen sich teilen in die Erziehungsarbeit und Verantwortlichkeit.

Und verlangt das Haus von der Schule Unterstützung, so muß es selbst der Schule beste Stütze sein.

Wir sollen nicht sauer dazu sehen, wenn die Schule häuslichen Fleiß für die Schularbeit fordert; ohne ihn kommt sie nicht aus.

Und bei den Fehlern und den Untugenden unserer Kinder laßt uns nicht immer gleich die Quelle in der Schule suchen.

Meist liegt sie ganz wo anders: im Umgang der Kinder, bei den stillen Miterziehern und oft auch bei uns selbst, ja, bei uns im Haus.

Gegen wir darum zunächst die bessernde, die erziehende Hand an uns selbst, dann wird es auch in der Regel gut mit unsern Kindern stehen.

Aber wo soll Verträglichkeit unter den Kindern herrschen, wenn das Haus die Stätte des Unfriedens ist!

Wie soll Gemeinsinn bei den Kindern entstehen, wenn im Hause die Selbstsucht das Regiment führt!

Wie kann sich im Kinde evangelisches = christliches Bewußtsein entwickeln, wenn im Hause sich Gleichgültigkeit und Lauheit einnistet!

Wie kann barmherzige Liebe im Herzen der Kinder wohnen, wenn im Hause kein Raum ist für Werke mildtätiger Barmherzigkeit!

Wie kann warme Liebe für Vaterland und König in der Brust der Kinder angefaßt werden, wenn man sich im Haus noch nicht einmal seiner Staatsbürgerpflichten bewußt ist; — und wenn man von derlei Dingen redet, so ist's nur, um über die Lasten zu klagen, die sie einem auf die Schultern legen, von den schweren Opfern, die sie heischen. Begeisterung kann nur wecken, wer selber von Begeisterung durchglüht ist.

Und schließlich ist Begeisterung das einzige, was wir durch die Erziehung zu wirken vermögen, Begeisterung für alles Edle, Gute und Wahre.

Und sie ist auch das Höchste, was wir erreichen wollen.

So sehen wir, hochverehrte Anwesende, wir alle, Lehrer, Kinder, Eltern, wir alle müssen zusammen wirken, wenn das Werk gedeihen soll, dem wir hier die Arbeitsstätte weihen.

„Ein jeder lern sein Lektion,

Wohl wird es dann mit allem stohn,“

Dann können wir auch mit glaubensfrohem Sinn auf die andere

Seite unsers Merks und Malsteines, auf die Seite, die der Zukunft zugewendet ist, die Worte setzen:

„Der Herr wird weiter helfen!“

Und in dieser Zuversicht weihe ich dich!

Mögest du sein eine Heimstätte geheiligten Lebens und Webens,  
eine Arbeitsstätte des Fleißes,  
eine Übungsstätte des Gehorsams und treuer Pflichter-  
füllung,  
eine Bildungsstätte des Geistes und Herzens,  
eine Pflanzstätte idealer Begeisterung für alles Gute und  
Edle, Wahre und Schöne,  
eine Pflegestätte echter Vaterlandsliebe, Königstreue und  
wahrer Gottesfurcht.

Das walle Gott!

## Was dem Lehrer inbezug auf die Invalidenversicherung zu wissen notwendig ist.

Von Seminarlehrer Petri, Herford.

Die Sozialgesetzgebung geht von dem Gedanken aus, daß der Staat nicht bloß eine notwendige Anstalt ist, welche die Aufgabe hat, dafür zu sorgen, daß jedem Bürger persönlicher und materieller Schutz gewährt wird, sondern daß er auch eine wohlthätige Anstalt ist, die dem weniger mit irdischen Glücksgütern gesegneten Bürger das sichert, was er bei Erfüllung seiner Bürgerpflichten bis an sein Lebensende zum Unterhalt bedarf. Aus diesem Gedanken ist auch die Invaliditäts- und Altersversicherung erwachsen. Sie bildete den Schlußstein des sozialpolitischen Erstlingsbaues und wurde, nachdem das Gesetz betreffend Krankenversicherung der Arbeiter vom 15. Juni 1885 und das Reichsunfallversicherungs-gesetz vom 6. Juli 1884 publiziert waren, gesetzeskräftig am 22. Juni 1889. Die Aufgabe war eine ungemein schwierige, und es bedurfte nicht nur der Botschaft unseres Kaisers vom 22. November 1888, sondern Bismarck mußte wiederholt die Macht seiner ganzen Persönlichkeit einsetzen, um das Werk zustande zu bringen.

Zweck der Arbeiterversicherung: Der Lohnarbeiter hat nichts einzusetzen als seine Kraft und Geschicklichkeit, um seinen Lebensunterhalt zu erwerben. Kraft und Geschicklichkeit wachsen nicht in dem Verhältnis, in dem die Ansprüche einer Familie an das Leben wachsen. Nun ist es aber billig, daß der gesamte Arbeitslohn, den ein Durchschnittsarbeiter während seiner Arbeitsjahre erzielt, ausreicht nicht bloß für die Jahre der Arbeit, sondern auch für die unproduktiven Tage der Krankheit, des Alters, der unverschuldeten Arbeitslosigkeit, der Jugendzeit. In rechter Anwendung dieses Grundsatzes erhält der Beamte ein Gehalt, das mit der Zahl der

Dienstjahre den Bedürfnissen des Lebens entsprechend wächst, auch während einer kurzen Krankheit oder einer notwendigen Urlaubszeit weiter gezahlt wird, und in den Tagen des Alters eine Pension für sich, eventuell auch für die hinterlassene Witwe und die Waisen. Leider läßt sich dieser einzig richtige Grundsatz auf dem Wege des Reichsgesetzes nicht durchführen für Lohnarbeiter, deren Beschäftigungsweise und Beschäftigungszeit an derselben Stelle abhängig ist von den Geschäftsverhältnissen des Arbeitgebers und zum Teil auch von dessen Willen. Eine einigermaßen richtige Durchführung des obigen Grundsatzes für den Arbeiter, der den Arbeitsort und die Arbeitsweise freiwillig und gezwungen wechselt, ist nur möglich auf dem Boden der Zwangsversicherung. Nur so kann dem einzelnen auch für die unproduktive Zeit der Krankheit, des Alters und der unverschuldeten Arbeitslosigkeit ein ihn vor bitterster Not schützendes Einkommen gewährleistet werden. Zugleich hat die Arbeiterschutzesetzgebung den Zweck, den Arbeiter in gesunden Tagen zum Sparen zu zwingen. Ihr Schwerpunkt liegt aber auf moralischem Gebiete. Auch früher waren größere Verbände (Gemeinden) verpflichtet, den Gemeindeangehörigen in äußerster Not Lebensunterhalt zu gewähren. Was die Armen von der Gemeinde oder von einzelnen Gliedern derselben auf dem Wege der Privatwohlthätigkeit empfangen, war ein Almosen, eine Armenunterstützung. Was sie jetzt aus der Krankenkasse, aus der Unfall-, aus der Invalidenkasse erhalten, ist etwas, worauf sie einen rechtlichen Anspruch besitzen. Jedes Almosen hat für den Almosenempfänger einen seine Ehre verletzenden Beigeschmack, es wirkt enttötlichend, demoralisierend. Waren es doch nicht immer die würdigsten Armen, die die höchste Armenunterstützung empfangen. Mancher Arme verschmähte es, um eine Unterstützung einzukommen, weil er das mit seiner persönlichen Ehre nicht in Einklang bringen konnte; er hätte lieber gedurft, die letzte Kraft eingesetzt, als daß er Almosenempfänger geworden wäre; er schämte sich zu betteln. Die römische Geschichte insbesondere zeigt es, daß ein Volk verloren ist, daß dies berechtigte Schamgefühl verloren hat.

Das Invaliditäts- und Altersversicherungsgesetz vom 22. Juni 1889 und seine Verbesserung „das Invalidenversicherungsgesetz“ vom 13. Juli 1899 haben die Aufgabe, dem Arbeiter bei etwa im späteren Leben eintretender Erwerbsunfähigkeit oder für die Zeit des hohen Alters einen rechtlichen Anspruch auf eine Rente zu geben.

### Wer muß versichert werden?

Vom vollendeten 16. Lebensjahre sind versicherungspflichtig:

1. alle Arbeiter, Gehilfen, Gesellen, Lehrlinge und Dienstboten;
2. Betriebsbeamte, Werkmeister und Techniker, Handlungsgehilfen und Lehrlinge (ausschließlich der in den Apotheken beschäftigten Gehilfen und Lehrlinge), sonstige Angestellte, deren dienstliche Beschäftigung ihren Hauptberuf bildet, sowie Lehrer und Erziehler, sämtlich sofern sie Lohn oder Gehalt beziehen, ihr regelmäßiger Jahresverdienst aber 2000 Mark nicht übersteigt;



3. die gegen Lohn oder Gehalt beschäftigten Personen der Schiffsbesatzung deutscher Seefahrzeuge und von Fahrzeugen der Binnenschifffahrt.

Durch Beschluß des Bundesrats kann die Versicherungspflicht auch ausgedehnt werden auf solche selbständige Gewerbetreibende, welche in eigenen Betriebsstätten im Auftrag und für Rechnung anderer Gewerbetreibenden mit der Herstellung oder Bearbeitung gewerblicher Erzeugnisse beschäftigt werden. (Hausgewerbetreibende.) Von diesem Recht hat der Bundesrat bei den Hausgewerbetreibenden der Tabakfabrikation, sowie einem großen Teil der Hausgewerbetreibenden der Textilindustrie Gebrauch gemacht.

Als Lohn oder Gehalt gelten auch Lantienen und Naturalbezüge. Nichtversicherungspflichtig sind:

1. Lehrer und Erzieher an öffentlichen Schulen, Reichs-, Staats-, Kommunalbeamte, wenn sie eine Anwartschaft auf Pension im Mindestbetrage der Invalidenrente haben, oder sofern sie zur Ausbildung beschäftigt werden;
2. alle dienstlich als Arbeiter verwendeten Personen des Soldatenstandes;
3. alle Personen, welche auf Grund des Gesetzes eine Invalidenrente beziehen;
4. alle Personen, welche bereits als Invaliden anzusehen sind;
5. alle Personen, deren Lohn ausschließlich in freiem Unterhalt (Wohnung, Beköstigung, Kleidung) besteht.

[Wird einem Lehrling Kostgeld vom Meister gezahlt, so ist er versicherungspflichtig. Ein Taschengeld, oder sonstige kleine Barbeträge, die zur Befriedigung verschiedener kleiner Bedürfnisse neben den Naturalbezügen gewährt werden, gelten nicht als Lohn und machen daher nicht versicherungspflichtig.]

6. Personen, welche während ihrer wissenschaftlichen Ausbildung für ihren künftigen Lebensberuf Unterricht erteilen. (Gymnasiasten, Seminaristen, Studenten.)
7. Wenn die Mutter oder Schwester zc. z. B. bei einem Geistlichen oder Lehrer den Haushalt führt und den gesamten Unterhalt und daneben soviel an Taschengeld erhält, als sie zur Bestreitung ihrer persönlichen Ausgaben braucht, so ist sie nicht versicherungspflichtig; denn einmal besteht kein Dienstverhältnis, sodann werden die Beträge als Geschenk und nicht als Lohn angesehen.
8. Wenn selbständige Handwerker (Schneider, Schuster, Schreiner zc.) in den Häusern der Kunden arbeiten, so werden dieselben als selbständige Betriebsunternehmer angesehen, auch dann, wenn sie allein ohne Gesellen und Lehrling arbeiten, sind deshalb von der Versicherungspflicht befreit. Beschäftigen sie Gesellen zc., so sind die Handwerker und nicht etwa die „Kunden“ zum Kleben und somit zur Zahlung der halben Beiträge verpflichtet. Die Versicherungspflicht besteht dagegen bei Flickschneidern,

die lediglich flicken und fast keine neuen Sachen anfertigen, nicht, ebenso nicht bei Bauhandwerkern, welche im Auftrag und unter Aufsicht des Bauherrn zc. geringfügige Ausbesserungen in Haus und Hof vornehmen, die keine besonderen Fachkenntnisse erfordern (Strohdachdecken, Stubenweißen, Ofenreinigen zc.)

9. Wäscherinnen, Näherinnen, Plätterinnen, Schneiderinnen sind nicht versicherungspflichtig, wenn sie in der eigenen Behausung tätig sind oder wenn sie „von Haus zu Haus“ gehen, aber regelmäßig mindestens eine Hilfskraft beschäftigen, arbeiten sie dagegen allein in dem Hause der Kunden, so sind sie versicherungspflichtig.

Auf ihren Antrag sind von der Versicherungspflicht zu befreien:

1. Personen, welche das 70. Lebensjahr vollendet haben;
2. Personen, welche Lohnarbeit nur zu bestimmten Zeiten verrichten (Mäher, Erntearbeiter) und zwar für nicht mehr als 12 Wochen oder 50 Tage jährlich, im übrigen aber als Betriebsunternehmer oder anderweitig (Landwirt) ihren Lebensunterhalt selbstständig erwerben. Der Antrag muß aber gestellt werden, solange nicht bereits 100 Wochen Beiträge entrichtet sind;
3. Personen, die eine Unfallrente empfangen, welche mehr beträgt als der Mindestbetrag der Invalidenrente.

### Selbstversicherung.

Folgende Personen sind befugt, freiwillig in die Versicherung einzutreten, solange sie das 40. Lebensjahr nicht überschritten haben:

1. Betriebsbeamte, Werkmeister, Techniker, Handlungsgehilfen und sonstige Angestellte, deren dienstliche Beschäftigung ihren Hauptberuf bildet, ferner Erzieher und Lehrer, sofern ihr regelmäßiger Arbeitsverdienst an Lohn oder Gehalt mehr als 2000 Mark aber nicht über 3000 Mark beträgt;
2. Gewerbetreibende und sonstige Betriebsunternehmer, welche regelmäßig nicht mehr als zwei versicherungspflichtige Arbeiter beschäftigen, sowie Hausgewerbetreibende;
3. Personen, welche als Entgelt nur freien Unterhalt beziehen oder welche vorübergehende Dienstleistungen verrichten, die eine Versicherungspflicht nicht begründen.

### Weiterversicherung.

Personen, welche aus einem die Versicherungspflicht begründenden Verhältnis ausscheiden, indem sie selbstständig werden (Handwerker), ein höheres Gehalt beziehen, pensionsberechtigt werden zc. sind befugt, die Versicherung freiwillig fortzusetzen oder zu erneuern. Diese Art der Versicherung heißt Weiterversicherung.

Was gewährt die Versicherungsanstalt den Versicherten?

1. Eine Invalidenrente für den Fall dauernder Erwerbsunfähigkeit;

2. bei einer durch einen Unfall herbeigeführten Erwerbsunfähigkeit eine Invalidenrente insoweit, als die zu gewährende Invalidenrente die gewährte Unfallrente übersteigt;
3. eine zeitweise Rente, bei einer mehr als 26 Wochen währenden mit Erwerbslosigkeit verbundenen Krankheit;
4. eine Altersrente nach Zurücklegung des 70. Lebensjahres, wenn noch keine Invalidentät vorliegt.

Die Altersrente wird nach vollendetem 70. Lebensjahre gezahlt, die Invalidenrente in jedem Lebensalter, wenn die Bedingungen zum Empfang einer Rente erfüllt sind. Die Invalidenrente ist gedacht als ein Ersatz für die verlorene Erwerbsfähigkeit, die Altersrente dagegen als ein Zuschuß zum Erwerb noch erwerbsfähiger alter Personen.

Bemerkung: Ist die Unfallrente höher als die Invalidenrente, so haben die Empfänger der Unfallrente bei dauernder Erwerbsunfähigkeit einen Anspruch auf Rückerstattung der gezahlten Beiträge.

Dem Versicherten steht ein Anspruch auf Invalidenrente nicht zu, wenn er die Erwerbsunfähigkeit vorsätzlich herbeigeführt hat. Die Gewährung der Rente kann ganz oder teilweise versagt werden, wenn der Versicherte die Erwerbsunfähigkeit bei Begehung eines durch strafgerichtliches Urteil festgestellten Verbrechens oder vorsätzlichen Vergehens sich zugezogen hat. In Fällen der letzteren Art kann die Rente, sofern der Versicherte eine im Inlande wohnende Familie besitzt, deren Unterhalt er durch seine Arbeit bestritten hat, ganz oder teilweise der Familie zugewiesen werden.

Die Versicherungsanstalt kann, falls sie sich Wiederherstellung des Erkrankten davon verspricht, eine Heilkur ev. auch in einer bestimmten Anstalt vorschreiben. Widersteht sich der Kranke einer solchen Anordnung, so kann ihm, wenn nachgewiesener Weise dadurch die Erwerbsfähigkeit verzögert oder verhindert wird, das Recht auf Bezug der Renten abgesprochen werden, falls er vorher auf die Folgen der Weigerung hingewiesen wurde.

Gezahlte Beiträge werden zurückerstattet:

1. an weibliche Versicherte, die eine Ehe eingehen, bevor ihnen eine Rente bewilligt ist, wenn sie mindestens für 200 Wochen Beiträge gezahlt haben. [Dieser Anspruch muß vor Ablauf eines Jahres nach der Verheirathung geltend gemacht werden];
2. an Personen, welche durch Unfall dauernd erwerbsunfähig geworden sind und nur Unfallrente beziehen. [Anspruch ist innerhalb zweier Jahre geltend zu machen];
3. an Wittwen und Waisen, wenn der Mann mindestens 200 Wochen versichert war und noch keine Invalidenrente bezogen hat;
4. an vaterlose Kinder unter 15 Jahren, wenn die Mutter 200 Wochen Beiträge geliefert hat, ohne eine Rente bezogen zu haben und nun stirbt;
5. dem hinterlassenen Wittwer, wenn die Frau, in Folge Erwerbsunfähigkeit des Mannes, Ernährerin der Familie war.

In allen diesen Fällen werden die Gelder zurückgezahlt, welche die versicherte Person gezahlt hat, nicht die vom Arbeitgeber entrichteten.

Erwerbsunfähig, also zum Bezug der Invalidenrente berechtigt, ist derjenige, der nicht die Fähigkeit besitzt, ein Drittel desjenigen zu erwerben, was gesunde Personen mit ähnlicher Ausbildung in derselben Gegend zu verdienen pflegen.

An welche Voraussetzungen ist die Zahlung der Renten gebunden?

Zur Erlangung eines Anspruchs auf Alters- und Invalidenrente ist erforderlich:

1. Die Zurücklegung der vorgeschriebenen Wartezeit;
2. die Leistung von Beiträgen.

Die Wartezeit (das ist die Zeit, die eine Person versichert sein muß, bevor sie Anspruch auf Rente hat) beträgt für die Invalidenrente:

1. für Versicherungspflichtige 200 Wochen;
2. für solche Personen, welche weniger als 200 Pflichtbeiträge geleistet haben, ist zu unterscheiden:

- a) waren sie mindestens 100 Wochen versicherungspflichtig beschäftigt, so genügen noch weitere 100 Marken. Die Wartezeit beträgt also auch hier 200 Wochen.
- b) sind weniger als 100 Wochen Pflichtbeiträge entrichtet, also z. B. 60 Wochen, so müssen zur Erfüllung der Wartezeit noch  $(500 - 60) = 440$  Marken freiwillig geleistet werden. Die Wartezeit beträgt also 500 Wochen.

Die vollen Wochen bescheinigter Krankheit, sowie militärischer Dienstleistungen gelten als Pflicht-Beitragswochen, sofern eine berufsmäßige (nicht vorübergehend aufgenommene) Beschäftigung, welche versicherungspflichtig macht, unterbrochen wird. Die Krankheit bescheinigt der Vorstand der Krankenkasse oder die Gemeindebehörde. Für den Nachweis einer militärischen Übung zc. reicht der Militärpaß aus.

Eine Altersrente kann nur gewährt werden, wenn 1200 Beitragswochen nachgewiesen sind. Für die Personen, welche das 40. Jahr schon vollendet hatten, als die Versicherungspflicht für ihren Berufszweig in Kraft trat, werden für jedes volle Jahr 40 Wochen auf die Wartezeit in Anrechnung gebracht.

Die Beschäftigungsnachweise und die Höhe des Arbeitsverdienstes werden am besten durch entsprechende Bescheinigung der Arbeitgeber erbracht. Deren Unterschrift muß aber durch eine öffentliche Behörde beglaubigt werden.

#### Höhe der Beiträge:

Nach der Höhe des Jahreseinkommens sind 5 Lohnklassen gebildet. (Früher 4.) Es gehören

|   |   |     |                   |     |                  |
|---|---|-----|-------------------|-----|------------------|
|   |   |     |                   |     | bis 350 Mark     |
| " | " | II  | mit Einkommen von | 350 | bis 550 Mark     |
| " | " | III | "                 | "   | 550 bis 850 Mark |



Zu Lohnklasse IV mit Einkommen von 850 bis 1150 Mark  
 " " V " " " mehr als 1150 Mark.

Für die Einreihung der Versicherten in die Lohnklassen ist im allgemeinen nicht deren wechselnder Individuallohn entscheidend, sondern in der Regel der örtliche Durchschnittslohn derjenigen Kategorie von Arbeitern, zu welcher der betreffende Versicherte gehört. Gewöhnlich schließt sich die Bestimmung des Jahreslohns dem Statut der Krankenkasse an, der der Arbeiter angehört.

Lehrer und Erzieher gehören, soweit nicht ein Jahresverdienst von mehr als 1150 Mark nachgewiesen ist, der vierten Lohnklasse an.

Sofern im Voraus für Wochen, Monate, Vierteljahre oder Jahre eine feste Vergütung vereinbart ist, ist diese Vergütung zugrunde zu legen.

Der Versicherte kann die Versicherung in einer höheren Lohnklasse beanspruchen. Den Mehrbetrag hat aber der Arbeiter allein zu tragen, wenn nicht der Arbeitgeber mit dem Arbeiter die Versicherung in der höheren Klasse vereinbart hat.

Denjenigen, welche sich selbst versichern, steht die Wahl der Lohnklasse frei und zwar sowohl bei der Selbst- wie bei der Weiterversicherung.

Die Beiträge betragen pro Woche

|    |                 |        |     |
|----|-----------------|--------|-----|
|    | in Lohnklasse I | 14     | Pf. |
| in | "               | II 20  | "   |
| in | "               | III 24 | "   |
| in | "               | IV 30  | "   |
| in | "               | V 36   | "   |

Sie werden bei versicherungspflichtigen Personen von Arbeitgeber und Arbeitnehmer zu gleichen Teilen bezahlt.

Selbstversicherte Personen leisten den ganzen Beitrag allein.

Die Entrichtung der Beiträge erfolgt durch Einkleben der auf der Post käuflichen „Marken“ in die Quittungskarte. Die Marken werden von der Versicherungsanstalt ausgegeben und lauten auf 1, 2 oder 13 Wochen.

Das Kleben der Marken hat stets bei der Auszahlung des Lohnes zu erfolgen. Zum Kleben verpflichtet ist der Arbeitgeber, bei freiwilliger Versicherung der Versicherte, die Marken können auch von dem Arbeitnehmer aufgeklebt werden.

Die Entwertung der Marken geschieht auf die Weise, daß handschriftlich mit Tinte oder mittelst Stempel in Ziffern der Entwertungstag z. B. 15. 3. 01., d. h. 15. März 1901 so eingetragen wird, daß Geldwert, Lohnklasse, Versicherungsanstalt auf der Marke ersichtlich bleiben.

Arbeitgeber und Versicherte sind zum Entwerten der Wochenmarken befugt; verwenden sie aber Marken, die für mehr als eine Woche gelten, so sind sie zur Entwertung dieser Marken bald nach der Einlegung verpflichtet.

Beim Untausch der Quittungskarten, bei Verlängerung ihrer Gültig-

heitsdauer, bei Berichtigungen sind die betreffenden Beamten zur Entwertung verpflichtet; die Kontrollbeamten sind dazu berechtigt.

Die Quittungskarten müssen innerhalb zweier Jahre umgetauscht werden, sonst verlieren sie ihre Gültigkeit und es können alle Rechte des Versicherten erlöschen.

Der Versicherte ist verpflichtet, sich bei der Ortspolizeibehörde die Quittungskarte ausstellen zu lassen und deren Umtausch daselbst zu veranlassen. Bei Umtausch der Karte wird jedesmal die alte Karte an die Versicherungsanstalt eingesandt. Ausstellung und Umtausch der Karten sind kostenfrei. Wer eine Quittungskarte gegen eine neue umtauschen will, hat die Krankheitsbescheinigungen und den Militärpaß, wenn in die Zeit, für welche die Quittungskarte Marken enthält, eine militärische Übung, resp. eine Krankheit fiel, mitzubringen, damit die Wochen mit aufgerechnet werden können. Über die Endzahlen der Aufrechnung wird eine besondere Bescheinigung ausgestellt. Einwände gegen deren Richtigkeit sind binnen 2 Wochen zulässig. Verloren gegangene oder beschädigte Quittungskarten sind durch neue zu ersetzen. In die neue Karten werden die in der älteren nachweisbar entrichteten Beiträge in beglaubigter Form eingetragen.

Alle durch das Invaliditätsversicherungsgesetz nicht vorgesehenen Eintragungen, insbesondere Urteile über Führung, sind unter hohe Strafe gestellt.

Die Beitragswoche rechnet vom Montag bis Sonntag. Derjenige Arbeitgeber, welcher den Arbeiter zuerst in der Woche beschäftigt, muß den vollen Wochenbeitrag entrichten (die Marke kleben). Hat der erste Arbeitgeber das Kleben veräußt, so ist der zweite Arbeitgeber dazu verpflichtet; er kann aber die ausgelegte Summe vom ersten Arbeitgeber einfordern. Läßt sich, wie bei unregelmäßiger Affordarbeit, die Dauer der Beschäftigung nicht genau feststellen, so ist die Zeitdauer zu schätzen. Im Streitfall entscheidet die untere Verwaltungsbehörde (Landrat). Die Postanstalten (nicht Posthilfsstellen) müssen alle Marken zum Verkauf feilhalten; die Briefträger sind verpflichtet, die meistgebräuchlichen Marken bei sich zu führen und jedenfalls beim nächsten Bestellgang die gewünschten Marken mitzubringen.

### Was gewährt die Kasse den Versicherten?

1. Für den Fall dauernder Erwerbsunfähigkeit eine monatlich durch die Post voranzubehaltende Invalidenrente.
  2. Für den Fall vorübergehender Erwerbsunfähigkeit von der 26. Woche ab eine Invalidenrente, vorausgesetzt, daß die Erwerbsunfähigkeit nicht vorsätzlich herbeigeführt ist.
  3. Von der Vollendung des 70. Lebensjahres ab eine Altersrente.
- Zu 1. Die Invalidenrente im Fall dauernder Erwerbsunfähigkeit setzt sich zusammen aus dem Grundbetrage, den Steigerungsfähigen, welche von den Versicherungsanstalten aufgebracht werden und dem Reichszuschuß, den das Reich leistet.

a) Der Grundbetrag stuft sich nach den einzelnen Lohnklassen ab und beträgt für Lohnklasse I 60 Mark

|   |   |     |     |   |
|---|---|-----|-----|---|
| " | " | II  | 70  | " |
| " | " | III | 80  | " |
| " | " | IV  | 90  | " |
| " | " | V   | 100 | " |

Ist der Rentenberechtigte in verschiedenen Lohnklassen versichert gewesen, so wird der Grundbetrag in folgender Weise berechnet:

Der Rechnung werden stets 500 Beitragswochen zugrunde gelegt. Bei weniger als 500 Wochen ist die nachgewiesene Zahl von Beitragswochen durch Hinzunahme von Wochen aus Lohnklasse I auf 500 zu ergänzen.

Hat eine Person z. B. in Lohnklasse I 50 Beitragswochen, in II 60 Wochen, in III 100 Wochen, in IV 80 Wochen, in V 120 Wochen, zusammen 410 Wochen aufzuweisen, so fehlen ihr an 500 Wochen noch 90 Wochen, welche für Klasse I in Ansatz zu bringen sind. Der Grundbetrag ist also auf

$$\frac{50 \cdot 60 + 60 \cdot 70 + 100 \cdot 80 + 80 \cdot 90 + 120 \cdot 100 + 90 \cdot 60}{500} = \underline{79,60 \text{ Mk.}} \text{ fest-}$$

zusetzen.

Sind mehr als 500 Wochen Beiträge geleistet, so werden die 500 Beiträge der höchsten Lohnklassen der Berechnung zugrunde gelegt.

b) Der Steigerungssatz beträgt für jede Beitragswoche:

|                 |    |      |
|-----------------|----|------|
| in Lohnklasse I | 3  | Pfg. |
| in " II         | 6  | "    |
| in " III        | 8  | "    |
| in " IV         | 10 | "    |
| in " V          | 12 | "    |

Der Arbeiter im vorigen Beispiel erhielt demnach als Steigerungssatz:

$$50 \cdot 3 + 60 \cdot 6 + 100 \cdot 8 + 80 \cdot 10 + 120 \cdot 12 = \underline{35,50 \text{ Mark.}}$$

c) Der Reichszuschuß beträgt stets 50 Mark. Der Arbeiter erhält also insgesamt: Grundbetrag: 79,60 Mark

Steigerungssatz: 35,50 "

Reichszuschuß: 50,00 "

165,10 Mark, d. i.

monatlich  $165,10 : 12 = 13,80$  Mark (nach oben abgerundet) Invalidenrente.

2. Die Altersrente setzt sich zusammen aus Reichszuschuß und Grundbetrag.

Der letztere beträgt in Lohnklasse I 60 Mark

|          |     |   |
|----------|-----|---|
| in " II  | 90  | " |
| in " III | 120 | " |
| in " IV  | 150 | " |
| in " V   | 180 | " |

Der Reichszuschuß beläuft sich in jedem Fall auf 50 Mark.

War der Empfänger der Altersrente nacheinander in verschiedenen

Lohnklassen versichert, so wird der Grundbetrag auf ähnliche Weise festgestellt, wie der der Invalidenrente. Nur werden der Berechnung höchstens 1200 Wochen zugrunde gelegt.

Beispiel: Eine Person war versichert: 400 Wochen in Lohnklasse I, 500 Wochen in III, 200 Wochen in IV, 300 Wochen in V und war zusammen 60 Wochen krank. Diese 60 Wochen werden in Klasse II verrechnet. Die Person ist also 1460 Wochen versichert gewesen. Zur Berechnung werden die für den Arbeiter günstigsten 1200 Wochen in den höheren Lohnklassen in Anrechnung gebracht, also: 300 in V + 200 in IV + 500 in III + 60 in II, zusammen 1060 und noch 1200 — 1060 = 140 Wochen in I. Der Grundbetrag ist also festzusetzen auf:

$$\underline{300 \cdot 180 + 200 \cdot 150 + 500 \cdot 120 + 60 \cdot 90 + 140 \cdot 60} = 131,50 \text{ Mk.}$$

Dazu kommen 50 Mark Reichszuschuß = 181,50 Mark, oder monatlich (nach oben abgerundet): 15,15 Mark Altersrente.

Beispiel 2: Eine Person ist am 12. Juli 1849 geboren. Sie ist vom 1. Januar 1900 an in Lohnklasse III versichert. Wann empfängt sie Altersrente und wieviel monatlich?

Lösung: Da die Person am 12. Juli 1849 geboren ist, hat sie am 1. Januar 1900 bei Inkrafttreten des Gesetzes ein Alter von 50 Jahren 5 Monaten und 19 Tagen. Nachdem sie 5 Jahre in Klasse III versichert ist, werden ihr für jedes Jahr vom 40. Lebensjahr an 40 Wochen in Lohnklasse III in Anrechnung gebracht =  $10 \cdot 40 = 400$  Wochen. Zur Erfüllung der Wartezeit sind 1200 Beitragswochen erforderlich. Die Person hat also dann Anspruch auf Altersrente, wenn sie nach dem 12. Juli 1899 noch 800 Beitragswochen Beiträge gezahlt und das 70. Lebensjahr vollendet hat. Die Altersrente beträgt  $50 + 120 = 170$  Mark. Auch die Altersrente wird auf der Post und zwar im voraus in monatlichen Raten ausbezahlt, wobei die Raten auf 5 Pfg. nach oben abgerundet werden.

Was leistet das Reich nach dem Invaliditätsversicherungsgesetz?

Häufig hört man die Arbeiter über die geringen Leistungen des Reichs klagen. Diese Klage beruht auf Unkenntnis der Verhältnisse. Das Reich leistet:

1. Zu jeder Invaliden- und Altersrente jährlich einen Zuschuß von 50 Mark. Die Gesamtzuschüsse des Reiches betrugen für die Zeit von 1891—1899 ca. 146 Millionen Mark. Sie werden in Zukunft pro Jahr noch ganz bedeutend wachsen, da die Zahl der Invaliden um so größer wird, je länger das Gesetz in Kraft ist.

2. Für jede, ohne Beitragsleistung (infolge militärischer Dienstleistung u.) in Anrechnung kommende Beitragswoche, einen Rentenanteil von 18 Pfg.

3. Einen Teil der Kosten bei Streitigkeiten.

4. Den Verkauf der Marken und die Auszahlung aller Beträge



hat die Reichspost unentgeltlich übernommen, wodurch den Versicherungsanstalten bedeutende Kosten erspart werden.

Wieviel Renten u. wurden bisher an die Arbeiter gezahlt?

Es betragen die Invalidenrenten Die Altersrenten Die Gesamtrenten

| Jahr     | Mark        | Mark        | Mark        |
|----------|-------------|-------------|-------------|
| 1891     | 100         | 15 306 700  | 15 306 800  |
| 1892     | 1 353 400   | 21 071 600  | 22 425 000  |
| 1893     | 5 282 900   | 22 763 800  | 28 046 700  |
| 1894     | 10 173 200  | 24 474 400  | 34 647 600  |
| 1895     | 15 525 600  | 26 576 400  | 42 102 000  |
| 1896     | 21 101 200  | 27 412 900  | 48 514 100  |
| 1897     | 27 386 300  | 27 624 300  | 55 010 600  |
| 1898     | 34 600 000  | 27 500 000  | 62 100 000  |
| 1899     | 43 500 000  | 27 800 000  | 71 300 000  |
| Zusammen | 158 922 700 | 220 530 100 | 379 452 800 |

Dazu kommen noch die Erstattungen, welche z. B. im Jahre 1898 3,5 Millionen Mark im Falle der Verheirathung, 1 Million Mark in Todesfällen betragen.

Die Zusammenstellung zeigt, daß die Altersrenten für die ersten Jahren nach Inrafttreten des Gesetzes bedeutend höher waren als die Invalidenrente, daß sie aber bereits ihren Höhepunkt erreicht haben, daß die Invalidenrenten dagegen noch in bedeutender Steigerung begriffen sind. Nachdem das Gesetz in Gesamtwirkung getreten ist, werden die Invalidenrenten 80 %, die Altersrenten 8 % betragen. Es würden also dann den 27 Millionen Alters- 270 Millionen Invalidenrenten gegenüberstehen. Deshalb hat man auch dem neuen Gesetz von 1899 den Namen „Invalidenversicherungsgesetz“ gegeben. Früher hieß es „Gesetz, betreffend die Invaliditäts- und Altersversicherung“.

### Wohin sind die Anträge auf Bewilligung von Renten u. zu richten?

Der Anspruch auf Bewilligung einer Rente ist unter Einreichung der zur Begründung dienenden Beweisstücke, insbesondere der letzten Quittungskarte, bei der für den Wohnort oder Beschäftigungsort des Versicherten zuständigen unteren Verwaltungsbehörde oder Rentenstelle anzumelden. Als untere Verwaltungsbehörde fungiert in Preußen der Landrat, in Städten mit mehr als 10 000 Einwohnern der Gemeindevorstand (Magistrat).

Die untere Verwaltungsbehörde oder Rentenstelle hat dann die zur Klarstellung des Sachverhalts notwendigen Erhebungen anzustellen. Glaubt sie die Rentenbewilligung ohne weiteres befürworten zu können und achtet sie die Ablehnung für ausgeschlossen, so kann sie den Antrag ohne weitere Verhandlung mit ihrer Befürwortung an den Vorstand der Versicherungsanstalt übersenden. Ist die Entscheidung zweifelhaft, so muß

die untere Behörde von den gewählten Vertretern der Arbeitgeber und Versicherten je einen zu einer Sitzung berufen. Von der Sitzung ist auch der Antragsteller zu benachrichtigen. Auf seinen Wunsch darf er zur mündlichen Verhandlung zugelassen werden. Das Protokoll, aus dem besonders die Abstimmung deutlich ersichtlich sein muß, ist mit dem Antrag an den Vorstand der Versicherungsanstalt weiter zu geben, welche dann Entscheidung trifft. Anträge, die sich offensichtlich als aussichtslos erweisen (z. B. ungenügende Markenzahl) können schon von der unteren Behörde zurückgewiesen werden.

Gegen den Bescheid des Vorstandes der Versicherungsanstalt steht den Rentenbewerbern die Berufung auf schiedsgerichtliche Entscheidung zu. Das zuständige Schiedsgericht ist gleich im Urteil des Vorstandes anzugeben, desgleichen die Berufungsfrist.

Das Schiedsgericht entscheidet in der Besetzung von 5 Mitgliedern; dem aus der Zahl der öffentlichen Beamten ernannten Vorsitzenden, 2 Vertretern der Arbeitgeber und 2 Vertretern der Versicherten. Gegen die Entscheidung steht beiden Teilen Revision an das Reichsversicherungsamt zu.

Die Invalidenrente beginnt mit dem Tage, an welchem Erwerbsunfähigkeit eingetreten ist. Als dieser Zeitpunkt wird der Tag angesehen, an dem der Antrag auf Bewilligung der Rente bei der zuständigen Behörde eingegangen ist, wenn in der Entscheidung nicht ein anderer Tag angegeben wird.

## Das historische Volkslied im Geschichtsunterricht.

Von Präparandenlehrer H. P. Siemens, Segeberg.

Wenn es wahr ist, daß im deutschen Volksliede uns das Wesen unseres Volkes am treuesten und reinsten entgegentritt, so muß auch der Unterricht, sofern er ein Eindringen in deutsche Art und in deutsches Leben erstrebt, die Volksdichtung in den Kreis seiner Betrachtung ziehen. Daraus folgt, daß speziell das historische Volkslied einen Platz im Geschichtsunterricht beanspruchen darf. Freilich darf man, um zu einer gerechten Würdigung dieser Gattung des Liedes zu gelangen, nicht allein mit den Augen des Ästhetikers sehen. An poetischem Wert steht vielmehr das historische Volkslied den Natur- und Liebesliedern weit nach; den Zauber eines Liedes, wie „Ich stund an einem Morgen“ oder „So wünsch ich ihr ein gute Nacht“ sucht man in den geschichtlichen Liedern vergebens. Auch liegt nicht die Weihe jahrzehnter-, ja jahrhundertelanger Betätigung des Volkes über diesen Liedern. Was sie aber vor allen anderen ihrer Art voraus haben, das ist die Wärme des Augenblickes. Führen sie uns doch nicht nur ein Stück geschichtlichen Lebens vor — meist erzählt sie uns doch einer, „der dabei war“, — sondern oft genug kann man sie selbst als Stücke geschichtlichen Lebens, als geschichtliche Ereignisse bezeichnen. Hat man doch Fälle, wo eines Liedes wegen sich verheerende Kriege entspannen. Unmittelbar in die bewegten Strömungen

der Vergangenheit werden wir durch die Lieder geleitet, die mit Ausnahme weniger Dichtungen, welche man mehr als Reimchroniken oder gereimte Geschichtsschreibung denn als „Lieder“ bezeichnen darf, den Tatsachenbestand voraussetzen und noch heutzutage uns zwingen, in dem wogenden Streit Partei zu ergreifen. In Hunderten von fliegenden Blättern, im Munde der Spielleute, jener mit geradezu unverwüßlicher Fähigkeit die Jahrhunderte überdauernden Gestalten, durchwandern, durchfliegen die Lieder die Gaue unseres Vaterlandes von Ost nach West, von Süd nach Nord, nicht nur Kampflieder, sondern Kampfmittel, Waffen von schneidiger Schärfe. So bedeutete das Lied eine Macht im Volksleben, von deren Größe man sich ein ungefähres Bild machen kann, wenn man sich den Einfluß der Presse auf unsere heutige öffentliche Meinung vergegenwärtigt. (Vgl. Rudolf Hilbrandt: „Die Bedeutung des Liedes im alten Leben“ in den „Materialien zur Geschichte des Volksliedes“.) In dem Ausnützen dieser Macht liegt auch zu einem großen Teil der Schlüssel zu dem gewaltigen Einfluß der Persönlichkeit Luthers auf die große Masse. Ein typisches Kampflied geradezu ist der „Schenkenbach“ (Uhland: Alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder Nr. 141), das Reuterlied der Stegreifbrüderschaft vom Hohenträhen, mit den vielfachen Entgegnungen der Städter, z. B. bei Uhland Nr. 142 und 143. Die Reitersknaben wollen jagen:

„— Die stolzen franzen  
Die auf dem pflaster umbschanzen  
und ire härten pflanzen,  
das ist ain gwilß für mich —.“

Aber der Gegner,

„ein kaufman gnant  
der ouch wirbt uf dem land“,

tröstet sich mit dem Gedanken, daß nicht alles Wild dem Jäger zur Beute fällt, und pariert schneidig:

„es wirt nit alles gfangen,  
vil lîcht wirt vor (vorher) erhangen  
der jäger an eim strangen —.“

Die Reiter wollen „vogeln“; sie wollen den Raub loben, der ihnen den Vogel, der seine Stimme nur hinter der Ringmauer ertönen läßt, fängt; sie trachten danach, „Vogelhütten“ zu errichten — der Städter bietet ihnen solche an:

„Die hütten tun ich loben  
im isen und im loch —.“

Schließt dann das eine Lied der Städter mit einer Klage über die Unsicherheit der Wege und über den schweren Kampf ums Dasein, so preißt das andere mit Begeisterung den Kaiser Maximilian und Herrn Paulus von Kastelforen, die das Räuberneß zerbrachen, und fordert den „edeln bund zu Schwaben“ auf, dem Rest der Räuber den Garaus zu machen. Einen flammenden Protest gegen die Übergriffe der Schnapphähne haben wir ferner in dem Liede „Kunz Schott“ (Uhland Nr. 140) von einem Nürnberger, den die „Gerechtigkeit“ zum Singen zwang, während andererseits wieder der Reitersknecht Albrechts von der Rosenburg keck für diesen

Partei ergreift. (Uhländ Nr. 144.) Dahin gehören ferner die Streitreden zwischen Heini und Hudi, Schweizer Söldnertypen, und dem Bruder Veit, dem deutschen Landsknecht, z. B. über die Schlachten von Marignano, Bicocca und Pavia (H. v. Siliencron: Die historischen Volkslieder der Deutschen vom 13. bis 16. Jahrhundert — Nr. 292, 293, 361, 362, 369—373), die Lieder über Franz von Sickingen und Ulrich von Württemberg. Und so geht es weiter mit Lob und Tadel, mit Haß und Liebe, Bewunderung und Abscheu, Verhöhnung, Verachtung. Wo findet man wohl sonst solch frisch pulsierendes Leben, solche Unmittelbarkeit und Urmüchigkeit? Und dabei sind diese Rundgebungen durchaus frei von Subjektivität; vielmehr ist der Dichter nur der Mund für ganze Stände oder für Tausende von Gleichgesinnten, ja oft des ganzen Volkes. In dieser Beziehung möchten die historischen Volkslieder Chronikabschnitte und Tagebuchstücke, die man ja vielfach als „Quellenstücke“ im Geschichtsunterricht benutzt, an urkundlichem Wert überragen. Wollen wir also wirklich Volksgeschichte betreiben, so können wir gar keinen besseren Stoff finden, der tiefer in das Leben der Nation hineinleitet, als das historische Volkslied.

Nun wäre freilich noch eine Erörterung darüber notwendig, ob sich nicht Gründe gegen diese Verwendung von geschichtlichen Liedern geltend machen ließen. Solche Gründe könnten zweierlei Art sein: sie könnten sich gegen die Benutzung der Volkslieder überhaupt oder nur gegen bestimmte Lieder richten.

Prinzipielle Gegner könnten geltend machen, daß die Lieder eine Entstellung des Tatsächlichen darbieten. Dies ist aus dem Charakter eines Kampfliedes ohne weiteres erklärlich. Man vergleiche z. B. die Darstellung der Bicoccaschlacht im Landsknechtliede mit der des Schweizer Staatsmannes Nicolaus Manuel oder gar die verschiedenen Dichtungen aus dem schmalkaldischen Kriege, die teilweise von Katholiken, teilweise von Protestanten verfaßt sind. Aber zur Feststellung des Tatsächlichen brauchen wir die Lieder auch durchaus nicht, sondern was wir aus ihnen ersehen wollen, das ist die Volksstimmung jener Tage, der Grad der Anteilnahme des Volkes, die Bedeutung bestimmter Ereignisse für das Volksleben; das Tatsachenmaterial dagegen wird vorausgesetzt.

Anderseits sind die meisten Lieder für die Verwendung im Unterricht zu umfangreich. 30 bis 40 Strophen sind keine Seltenheit. Ob auch wirklich alle Strophen im Munde des Volkes lebten, das ist eine Frage, deren Beantwortung zu weit führen würde. Es ist wohl stark anzunehmen, daß der Landsknecht z. B. nur das sang, was ihm davon angenehm war. Und ähnlich verfähre dann auch der Geschichtslehrer; er nehme nicht nur Streichungen vor, scheide also nicht nur aus, sondern wähle sich das ihm als charakteristisch Erscheinende, mögen es einzelne Strophen oder einzelne Verse oder Verseile sein, geradezu aus. Auch nur so wir es möglich sein, des ungeheuren Stoffes einigermaßen Herr zu werden. Schwerer würde ein drittes Bedenken in die Waagschale fallen, daß nämlich die Sprache des Volksliedes zu schwierig sei. Aber ist dies wirklich der Fall? Die Lieder, welche für uns in Betracht kommen, gehören doch



fast alle der Zeit des beginnenden 16. Jahrhunderts an; wenige Jahre darauf folgt Luthers Bibelübersetzung, deren Sprache doch selbst Kindern recht geläufig ist. Niederdeutsche Lieder können natürlich, falls sich dem Verständnis große Schwierigkeiten in den Weg stellen, nicht in Betracht kommen. Wenn wir von Schwierigkeiten reden wollen, so liegen dieselben weniger im Verständnis des gesprochenen Liedes als im Lesen des geschriebenen bzw. gedruckten, und das ist Sache des Lehrers, und auch da hat z. B. Biliencron im Interesse der leichteren Lesbarkeit die Orthographie bedeutend vereinfacht. Schlimmstenfalls kann sich dieser Vorwurf nur bei einzelnen Liedern als allenfalls gerechtfertigt erweisen.

Gegen einzelne Lieder könnte bezüglich des Ausdrucks noch die Rohheit, ja sogar die Roheit der Sprache als Argument ins Feld geführt werden. Diese Eigenschaften lassen sich nicht bestreiten. Drahtisch und roh, wie eben das Zeitalter, war auch sein Ausdruck, und in der Hitze des Streites unterschied man nicht immer Person und Sache. Selbst persönliche Verunglimpfungen waren deshalb an der Tagesordnung, was u. a. auch die Schriften Luthers beweisen. Mancher Ausdruck, der uns als roh erscheint, galt jedoch im Mittelalter als durchaus einwandfrei. Vermeiden läßt sich aber die Mitteilung von derben, drahtischen Zügen zum Teil doch nicht ganz, wenn wir nicht darauf verzichten wollen, vergangene Zeiten ausreichend zu charakterisieren. Natürlich soll man eigentliche Roheiten selbst einem Schüler, der die Kinderschuhe schon ausgezogen hat, nicht bieten. Da heißt es denn wieder: Streichen, auswählen, was man für nötig erachtet. Doch wird man hier sich hüten müssen, des Guten zuviel zu tun, da gerade diese Lieder — ich denke z. B. an die Landsknechtspoesie — zu dem Lebensvollsten gehören, was das historische Volkslied enthält.

Was ist aber mit den schier unzähligen Dichtungen aus jener Zeit zu beginnen, da der abstrakte Staatsgedanke noch an der Stelle nationalen Empfindens herrschte und der Volksdichter mangels der großen Ereignisse, die die öffentliche Meinung erregten, seine Stoffe aus dem Kleinleben des Tages schöpfte, aus den Fehden zwischen den kleinen Fürsten und Herren unter sich, mit Städten und Bauern, aus dem Raubritterwesen, den Zwistigkeiten zwischen Geschlechtern und Zünften, aus den Judenverfolgungen usw.? Zunächst ist hier ein Feld für den heimatkundlichen Geschichtsunterricht, und es wäre dringend zu wünschen, daß für diesen Zweig jenes Material in größerem Umfange als bisher zur Verwendung käme. Wie viel Anregung könnte nicht dieser Unterrichtszweig aus dem lebendigen Born der Volksdichtung empfangen! Für Schleswig-Holstein kämen hier neben vielen anderen die Lieder der Dithmarscher von 1403 und 1500 in Betracht, von denen, beiläufig bemerkt, das erstere so seltsam an das Wort Schillers: „Was Hände bauten, können Hände stürzen“ anklingt:

„wat hendeken gebuwet haen,  
dat können wol hendeken tobreken —“

ferner „Die Tannischen Scharen“ (1848) und „Die Schlacht bei Eckernförde“ (1849) (Ditsfurth II Nr 77 u. 90).

Für größere Gebiete sind jedoch viele Lieder aus dem Kleinleben des Tages wegen ihres kulturhistorischen Inhalts wertvoll. Sie können gewissermaßen die Bausteine für den Unterricht in der Kulturgeschichte abgeben. Bei der Betrachtung des entarteten Ritterstandes könnte man etwa folgende Stoffe heranziehen: Edelmannslehre (Uhländ Nr. 134).

Str. 2. „Wiltu dich ernerren, du junger edelman,  
folg du miner lere, siß uf, drab zum ban!  
halt dich zu dem grünen wald,  
wann der bur ins holz fert,  
so renn in freislich (fürchterlich) an.“

Str. 3. „Derwäsch (erwischt) in bi dem tragen,  
erfreuw das herze din,  
nim im was er habe,  
span uf die pferdelin sin!  
bis (sei) frisch und darzu unverzag,  
wann er nummen pfenning hat,  
so riß im dgurgel ab.“

Dann käme etwa ein Lied, das das Schicksal eines ritterlichen Räubers behandelt. Man kann da den Lindenschmidt (Uhländ Nr. 139), den Schüttensam (136), Fritsche (138), Hammen von Reistett (137), Kunz Schott (140) wählen, je nach der Örtlichkeit. Vielleicht ist diesen allen Epple von Gailingen noch vorzuziehen, weil das Lied seine Verwegenheit (Strophe 10—23), seine Räubereien (24—27) und seine Grausamkeit (28—33) recht anschaulich schildert (Uhländ 135). Auch der „Schenkenbach“ mit den Entgegnungen („o adel wo din wirde!“) gehört hierher und vervollständigt das Ganze zu einem lebensvollen, farbenprächtigen Bilde.

Auf das Klosterleben nehmen Nonnenlieder Bezug, die man etwa mit der Notiz der Limburger Chronik einführen kann, daß während des großen Sterbens eine allgemeine Weltflucht sich zeigte, die viele Menschen in die Klöster trieb. Doch schon nach kurzer Zeit ist die fromme Begeistigung verflogen, und nun ertönt es:

„Gott geb im ein verdorben jar,  
der mich macht zu einer nunnen,“

oder:

„Ich solt ein nunne werden,  
ich hatt kein lust darzu,  
ich eß nicht gerne gerste,  
wach auch nicht gerne fru.  
Gott geb dem kläffer unglück vil,  
der mich armes mägdelein  
ins kloster haben wil.  
Ins kloster, ins kloster,  
da kom ich nicht hinein,  
da schneidt man mir die har ab,  
das bringt mir schwäre pein.  
Gott geb dem kläffer usw.“

Ferner gehören zum Verständnis des kirchlichen Lebens jener Zeit die Kreuzleise: In gottes namen faren wir (Uhländ Nr. 301), das Wallfahrtslied nach St. Jakob (302) (Str. 1—6 und 26), das Flagellantenlied (Uhl. 310). Und so könnte noch manche Seite der Kultur unseres Volkes durch geschichtliche Volkslieder im weiteren Sinne illustriert werden.

Würden schon durch diese Lieder mit lokal beschränktem Inhalt der Unterricht in der Geschichte der engeren Heimat sowie der in der Kulturgeschichte eine nicht zu unterschätzende Belebung erfahren, so trifft das in viel bedeutenderem Maße beim eigentlichen Geschichtsunterricht zu. Wenn ich dazu eine kurze Skizze der Reformationsgeschichte als Beispiel benutze, so soll das nicht heißen, daß nur bei diesem Kapitel eine Illustration der großen Ereignisse der Vergangenheit möglich wäre. Die Ansicht Wilmarz, daß der 30jährige Krieg das Grab des historischen Volksliedes sei, ist längst widerlegt. Freiherr von Ditsfurth bringt in seinen Sammlungen allein 76 Volkslieder des siebenjährigen Krieges, 176 aus der Zeit von 1763—1812, 139 aus dem Zeitraume von 1812—1866 und 274 aus der Zeit des deutsch-französischen Krieges. Und wenn auch das historische Volkslied seinen Charakter seit dem dreißigjährigen Krieg in mancher Beziehung geändert hat, so finden wir unter diesen Hunderten von Liedern ganz gewiß genug prächtige Dichtungen, die sich wohl im Unterricht benutzen lassen.

Mit dem Anfang des 16. Jahrhunderts beginnt in der historischen Volksdichtung sich ein Umschwung zu vollziehen. Es treten Ereignisse ein, die das ganze Volk in gewaltige Erregung versetzen; es gibt wieder etwas Gemeinsames, alle Volksgenossen Umschlingendes. Drei Faktoren: die Reformation, die drohende Türkengefahr und endlich das Erblühen des Landsknechtordens bewirken, daß eine ungeheure Flut von Liedern gezeitigt wird. Wie eine Erlösung wirkt zunächst die Reformation auf das deutsche Volk. Und dieser Stimmung gab das Lied Ausdruck, das gewaltig durch Deutschlands Gaue drang:

„Es geht ein frischer Sommer daher,  
der wird uns bringen neue Mär,  
der Schimpf, der wird sich machen,  
wird wider Mönch' und Pfaffen gehn,  
sie weinen oder lachen.“

Man geht wohl kaum in der Vermutung fehl, daß ein frischer Landsknecht diese urkräftigen Töne angeschlagen hat; darauf deutet die nächste Strophe hin, die uns zugleich zeigt, wie alles von der gewaltigen Persönlichkeit Luthers ergriffen ist.

„Martinus ist ein kühner Mann,  
ein groß Spiel hat er gefangen an,  
er braucht nicht Würfel noch Karte,  
denn wer mit ihm studieren will,  
der heilig Schrift tut er warten.“

Dem sturmerprobten Kriegermann hat es besonders die Festigkeit Luthers angetan, mit der er allen Drohungen und Lockungen der Papisten gegenüber auf seiner Überzeugung beharrte.

„Der Luther hat's nit wol besonnen,  
war wol zu großen Ehren kommen,  
hätt' er dem Papst tun schwiegen;  
ein Kardinal der wär' er worden,  
tät ihn zum Bischof weihen.  
Das hat Martinus nit wollen tun,  
darum tut ihn der Papst in Bann,  
tut Leib und Seel' verdammen.“

Da fragt Martinus nit viel nach,  
ihn brennt ein Christlich Flammen."

Bis zur Wartburg führt uns das — übrigens in dem Büchlein von Bruinier „Das deutsche Volkslied“ (Aus Natur u. Geisteswelt) mitgeteilte — Lied, das, in der verbreiteten Lindenschmidtstrophe gedichtet, mehr als hundert Viedern seine Weise gegeben hat.

Und nun sehen wir Luther selbst eingreifen, denn man wird kaum irren, wenn man ihm die Umdichtung des alten Liedes vom „Todaus-treiben“ bzw. vom Winterverjagen zuschreibt:

„Nun treiben wir den Babbt heraus  
aus Christi Kirch' und Gotteshaus.“

Freilich zeitigt die Reformation auch Auswüchse; mancher Heißsporn will jede Autorität über Bord werfen, und viel unevangelisches Leben segelt mit unter der Flagge der Lutherschen Reformation. Gegen diese Ausartungen wendet sich ein vermutlich von einem Katholiken herrührendes Lied, das sehnsüchtig auf die „gute alte Zeit“ zurückschaut, aber ehrlich genug das Wesen der Reformation nicht in ihren Auswüchsen sucht.

„Es ist vil wunders in der welt,  
groß übermut und falsches geld  
hat überhand genommen;  
christliche lieb ist fast dahin;  
der glaub ist schier verschwunden.“ —

Man schreit und tobet bei dem wein;  
jeder wil evangelisch sehn,  
ja mit fluchen und schelten —

Da gibt es jezt vil freyer geseln,  
die nimmer fasten und beten wölln,  
Gott wölln sie nit mehr eren,  
schreien und toben überlaut,  
der Luther thu sie's leren.  
Der Luther lert dich solches nit,  
du hast fürwar ein bösen sit,  
der ist dir angeboren —  
schendliche list und büberei  
hast du dir auserkoren.“

Die neue Lehre aber fand immer mehr Anhänger. Mit Scheiterhaufen und Reßergerichten ging man jezt gegen dieselben vor. Die Antwort Luthers war das Lied von den zwei Märtyrern zu Brüssel, das geradezu gewaltige Töne anschlägt. (Uhländ 351.)

- 4a. „Sie (die Baptisten) sungun süß, sie sungun saur,  
versuchten manche listen;  
die knaben (Vers und Esch) stunden wie ein maur,  
verachten die sophisten.“

9. „Der schimpf sie nu gerewet hat,  
sie woltens gern schön machen,  
sie türn nicht rümen sich der tat,  
sie bergen fast die Sachen.  
Die schand im Herzen beißet sie  
und klagens irn genoßen,  
doch kann der geist nicht schweigen hie:  
des Habels blut vergoßen,  
es muß den Rain melden.“



- 12b. — „Der somer ist hart für der tår,  
der winter ist vergangen,  
die zarte blümlin gen ersfür;  
der das hat angefangen,  
der wird es wol volenden.“

Dies Lied und daneben das grandiose „Ein' feste Burg“, die geben Zeugnis von dem gewaltigen Glaubensmut, von dem unbeugbaren Entschluß, bis zum letzten Atemzuge die neue Lehre festzuhalten. Und wir müssen festhalten, daß wir es auch hier mit Kundgebungen nicht eines Einzelnen, sondern des Volkes zu tun haben.

Diese Bewegung muß auf das politische Leben übergreifen. Jetzt „der große Held und Wundermann“ auf dem Throne, und Deutschland hätte einem Aufschwung sondergleichen entgegensehen können. Es ist wirklich kein Wunder, daß gerade jetzt die Erinnerung an die alte Kaiserherrlichkeit von neuem aufsteht und greifbare Gestalt gewinnt. Jenes alte, vielleicht auf mythologischen Ursprung zurückführende Bild von dem Kaiser Friedrich, der das heilige Grab den Händen der Ungläubigen entreißen und seinen Schild an den dürren Birnbaum auf dem Walsersfelde hängen soll, der dann grünen wird, durchdrang die Herzen des Volkes. In Friedrich dem Weisen meint man den rechten Mann gefunden zu haben, der die Hoffnungen des Volkes erfüllen werde.

1. „got hat in selber außerkorn, (nämlich Friedrich den Weisen)  
sol im sein wort verfechten.“
4. „Nun merkt, ir herren, alle geleich!  
Die schrift tut uns gar wunderleich  
von einem Fridrich sagen:  
der soll gewinnen das heilig grab,  
dabei ein baum stet, ist laublos,  
sein schild sol er dran hengen.“

Uhländ. 353.

Doch Friedrich der Weise ist nicht der rechte Mann, und die Fürsten wählen Karl von Spanien. Mit welchen Hoffnungen sah man seiner Ankunft entgegen! Man erwartete von ihm zunächst einen großen Kriegszug gegen die Türken. Dringlich genug erschallt der Mahnruf des Sängers: (Uhländ 469).

- Str. 3. „Wach auf, du heiligs römisch reich,  
wann es ist an der zeit,  
ir fürsten alle gleiche,  
rüft euch zu diesem streit.  
Wann ir habt außervölet  
ein keiserliches blut,  
darnach so tut euch gesellen,  
tut euch zusammenstellen,  
es würt euch alles kommen zu gut.“

Und die Überlieferung sagt, daß dieser Krieg von herrlichen Erfolgen gekrönt sein wird. Liliencron 421, Str. 3:

„Es ist war, nicht erlogen,  
was alte gesungen han,  
wir sein damit erzogen,  
daß kommen sol ein man,  
sein schwert all welt sol zwingen“ usw.

Gebieterisch aber erheischen die kirchlichen Verhältnisse eine dringende Neuordnung. Nach vielem Hin- und Herwogen kommt der Reichstag zu Augsburg heran.

„Solt diser tag verrucken  
on frid und einigkeit,  
die warheit nit furtrucken,  
die an dem tage leit,  
so wirt gott heftig strafen  
die schuldig weren dran;  
der keiser wirt verschaffen  
der warheit fůrgang han.“

Wie grausam werden die Protestanten enttäuscht!

Hören wir das Mägelied (Viliencron 422), das man gewöhnlich Paul Speratus zuschreibt:

„Es ist der reichstag für und nichts beschloßen;  
was wil sich hinfurt machen doch?  
Der weg und rechte tür ist ganz verlassen“ usw.

Es folgt die Bitte:

„Ach keiser, edles blut, dir selbst tu das zu gut  
und geh dem rechten nach —.“

Beinahe drohend, fordernd klingt Strophe 9:

„Das reich ist nicht allein, die oben sitzen  
und führen großen fürstenpracht,  
sondern die ganz gemein, mit großen plizen (Bannstrahlen),  
durch habst und bischof hoch veracht.“

Immer erregter wird die Stimmung, und so kommt es zum Schmalkaldischen Kriege und zur Gefangennahme Johann Friedrichs. Sowohl diesen Fürsten selbst als auch dessen Freunde und Gegner hören wir in den Liedern dieser Zeit, von denen Viliencron allein 12 bringt. Gegen den Kurfürsten Moritz aber richtet sich die Wut und Erbitterung des Volkes, und nicht treffender kann man ihm seine Verachtung zeigen, als indem man ihm das Judaslied singt:

„Moriz, du armer Judas,  
wie hast du doch gemacht —.“

Ergreifend tönt dazwischen die Klage des sächsischen Mägdelins (Viliencron 570):

- Str. 2. „Mein Waterland bedrenget ist,  
gefangen hart mit falsch und list;  
desn heiliges wort wirt weg gethan,  
des habstes grewel seht wider an.
7. Kein schmuck an meinem leibe sei,  
biß Deutschland werde wider frei, —
8. Stets sol mein angesicht saur sehn,  
biß die Spanier untergehn.
9. Welcher dann hat das best gethan,  
der sol mir sein der liebste man,  
er sei gleich jung, er sei gleich alt,  
er sei gleich arm und ungestalt.“

Der Kaiser steht unterdessen auf dem Gipfel seiner Macht. So legt man ihm denn ebenso wie einst Herzog Ulrich von Württemberg die „vermessene Bitte“ in den Mund:

„Vater unser — Mühlhausen ist unser —  
 der du bist — Basel auch unser ist —  
 im Himmel — vor Schaffhausen sol uns gelingen;  
 geheiligt werde din nam — Zürich muß auch daran“ usw.

Das vom Kaiser erlassene Interim aber begegnet heftigem Widerstande. (Ziliencron 569):

Str. 5. „Gut friede wolln sie machen  
 und einigkeit im land,  
 wolln also helfen der sachen,  
 biß ein concilium werd erkant;  
 ein Interim haben sie dar gestelt  
 die Christen zu verführen,  
 dem Teufel dis wol gefelt.

7. Interim, du magst wol bleiben,  
 wo du bist außgeslohn.  
 Du laust ja nicht vertreiben  
 den edlen gottes ion.  
 er sitzt so hoch und lachet dein,  
 daß du im wilt verführen  
 sein armes heuselein.

11. Solt unser seel verderben,  
 wir nemen dich nicht an!  
 viel lieber woll'n wir sterben  
 bapst, keiser faren lan  
 und bleiben bei dem reinen wort,  
 das uns Christus leßt leuchten,  
 vom teufel seind wider fart.“

Magdeburg ist die Seele des Widerstandes. Die Stadt wird belagert, aber trotzig klingt den Gegnern das Trug- und Spottlied entgegen:

„Zu Magdenburg auf der mawren  
 da ligt ein eiserer man,  
 wil in der keiser gewinnen —  
 seine Spanier müssen dran.

Zu Magdenburg in der werden stat  
 da seind der büchsen vil,  
 sie trauren alle morgen,  
 daß der keiser nit kommen wil.“

Uhland 202.

So klingt in ein Truglied die Bewegung aus, die wir als den Anfang einer neuen Epoche der Geschichte ansehen, und die sich schon durch die immer größer werdende Zahl der historischen Volkslieder als solche darstellt. Vor allen Dingen erfahren wir aus diesen Liedern die im Volke lebendige Stimmung, die heilige Begeisterung für die reine Lehre und den opferfreudigen Mut ihrer Befenner.

Möchten diese Zeilen dazu beitragen, daß dort, wo man im Unterricht Quellenstücke, es seien Urkunden, Chroniken oder Tagebuchblätter und dgl., benutzt, auch das historische Volkslied etwas mehr zu seinem Rechte kommt, damit unsere Schüler in Wahrheit die Geschichte unseres Volkes kennen lernen.

## Wie soll in der Schule gesprochen werden, und welche Wege sind zu beschreiten, um den in dieser Hinsicht berechtigten Forderungen zu genügen?

(Konferenzthema der Königlichen Regierung zu Frankfurt a. O.)

Von Lehrer E. Kulisch, Zielenzig.

„Gut sprechen, schön sprechen, mit Ausdruck sprechen, so sprechen, daß es einen Sinn hat, — es ist eine Kulturaufgabe, eine Kulturaufgabe ersten Ranges; denn in deutscher Sprach- und Sprechweise waltet deutscher Geist, und deutsches Geistesleben tritt darin zutage.“ Darum haben auch alle bedeutenden Pädagogen der Vergangenheit und Gegenwart großen Wert auf eine gute deutsche Aussprache, auf ein gutes Sprechen der Kinder gelegt. „Sprich, damit ich dich sehe!“ sagte schon der weise Sokrates. „Sprich, damit ich dich sehe!“ sagt auch mit Recht der Schulinspektor, wenn er den Bildungsstand einer Klasse prüfend erforschen will. Denn nur dann gilt ein Wissen als wirklich erworben, wenn die Schüler sich desselben auch sprachlich durchaus bemächtigt haben, wenn sie in gewandter, freier und selbständiger Weise darüber Rechenschaft zu geben vermögen. Valentin Trogendorf forderte bedingungslos von jedem Schüler eine laute und reine Aussprache. Das gute Sprechen war ihm ein Zeichen sittlicher Güte: „Der Weise nur spricht deutlich, der Schalk unverständlich. Ein dunkler und verwirrter Vortrag ist jederzeit ein Anzeichen, daß auch das Herz voller Tücke ist.“ In der neueren Zeit war es ganz besonders der große Germanist und Pädagoge Hildebrand, welcher den großen Wert der gesprochenen und gehörten Sprache der geschriebenen gegenüber geltend gemacht hat. „Unser liebes Deutsch ist ein Tintendeutsch geworden und manchmal hat es den Anschein, als wollte das tintenfleckende Sekulum, von dem in Schillers Räubern verächtlich die Rede ist, nun, am Ende des neunzehnten Jahrhunderts, erst recht anbrechen.“ Das ist eine der uns drohenden Gefahren, gegen die wir uns wehren und waffnen müssen, und die Schule muß dazu den Anfang machen. Darum fordert Hildebrand in seiner Schrift vom deutschen Sprachunterricht, daß das Hauptgewicht im deutschen Unterrichte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werde, nicht auf die geschriebene und gesehene. Beide Erscheinungsformen haben wieder in ihr natürliches Verhältnis zu rücken. Auch für die Volksschule kann diese Forderung gelten. Der Schwerpunkt muß auch hier in die Pflege der mündlichen Rede gelegt werden, und die schriftlichen Übungen sind zu würdigen als das, was sie sind, nämlich als Ergänzung zum mündlichen Gedankenausdruck. „Das Sprechen ist viel wichtiger als das Schreiben; denn wir hören einen Menschen hundertmal, ehe wir ihn einmal lesen!“ (Diesterweg.) Wer eine gute Aussprache sich angeeignet, der besitzt den besten Empfehlungsbrief für sein Fortkommen im praktischen Leben. Zwar ist in unserer Zeit der Eisenbahnen und Telegraphen auch die Fähigkeit zur schriftlichen Gedankenmitteilung unentbehrlich geworden, aber sie kommt doch überall erst in zweiter Linie und nur da in Betracht, wo der mündliche Ver-



kehr nicht mehr ausreicht. „Wer aber seine Muttersprache in dem Maße beherrscht, daß er sich mündlich in ihr leicht und sicher auszudrücken versteht, dem fällt es auch nicht schwer, seine Gedanken schriftlich darzustellen, wenn ihm die erforderliche Bekanntschaft mit der Schriftsprache und eine hinreichende Gewandtheit in ihrer Darstellung nicht fremd ist. Nicht minder wichtig ist eine gute Aussprache aus unterrichtlichen Gründen. Darum stellt auch Kahle in seiner Pädagogik den allgemeinen Unterrichtsprinzip auf: „Einsicht in die Unterrichtsstoffe wird bewirkt durch ein gutes Sprechen.“ Und in der That, wer wollte daran zweifeln? — So ist, — um ein Beispiel aus dem Religionsunterrichte anzuführen — ein gutes Vortragen oder Vorlesen eines Kirchenliedes mehr wert als ein zerstückelndes Erklären, und umgekehrt kann man aus dem guten Sprechen einer Viederstrophe schließen, daß das Kind dieselbe versteht und den Inhalt fühlt. Insbesondere ist eine mustergültige Aussprache von günstigem Einflusse auf die Rechtschreibung. Lehrt die Kinder richtiger sprechen, und sie werden ganz von selbst auch richtiger schreiben. Oft sind orthographische Fehler nur treue Photographien der schlechten Aussprache. Das gute Sprechen zwingt den Schüler, sich innerlich in Acht zu nehmen, und gesammelt zu erhalten, bewahrt vor Zerstreuung und unaufmerksamen Wesen. Oder ist es nicht so, daß gar oft eine grobe, dialektische Aussprache gepaart ist mit einer gewissen Schläffheit des Geistes, Mangel an Frische und geistiger Regsamkeit? Die Klänge einer undeutschen Aussprache tun einem gebildeten Ohre oft geradezu wehe. Wie wohlthuend wirken dagegen die reinen Klänge einer gebildeten Aussprache. Es ist kein Zweifel, daß dadurch der Sinn für Schönheit überhaupt geweckt und gefördert werden kann. So ist sie kein unwichtiges Mittel zur Erziehung der ästhetischen Bildung. Auch die Liebe zum gemeinsamen deutschen Vaterlande gebietet uns Lehrern, auf eine einheitliche deutsche Aussprache in der Schule und durch dieselbe hinzuwirken, das Nationalgefühl zu stärken und durch die Sprecheneinheit die politische Einheit fester begründen zu helfen.

Aus allen diesen Gründen ist es überaus wichtig und zeitgemäß, das Thema:

„Wie soll in der Schule gesprochen werden, und welche Wege sind zu beschreiten, um den in dieser Hinsicht berechtigten Forderungen zu genügen?“ —

in den nachfolgenden Zeilen einer eingehenden Erörterung zu unterziehen. Zu diesem Zwecke will ich die beiden in dem Thema enthaltenen Fragen zu beantworten versuchen

1. Wie soll in der Schule gesprochen werden?
2. Welche Wege sind zu beschreiten, um den in dieser Hinsicht berechtigten Forderungen zu genügen? —

## I.

Vorab sei bemerkt, daß in der Schule nicht jeder so sprechen darf, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, sondern daß die Schüler die über der Mundart stehende neuhochdeutsche Schriftsprache zu sprechen haben, welche

das einigende nationale Band bildet und von den Gebildeten unserer Nation gesprochen wird. Die Allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 beantworten die Frage nach dem Wie der Aussprache, indem sie als formelles Ziel fordern die Befähigung des Schülers zur richtigen und deutlichen Aussprache jedes einzelnen Wortes und zum freien Ausdruck seiner Gedanken im einfachen Satze, die Befähigung zum korrekten und sicheren Ausdruck im zusammengesetzten Satze unter Überwindung der gewöhnlichen Fehler im Gebrauche der Wortformen und in der Satzbildung, und endlich die Befähigung zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken.“

Nach diesen Worten sollen die Kinder in der Schule deutlich und korrekt sprechen, zum selbständigen und zusammenhängenden Sprechen befähigt werden.

Zum deutlichen und korrekten Sprechen gehört eine laute, lautreine, scharf gegliederte, sinngemäß betonte und grammatisch richtige Aussprache.

1. Sprich laut! Das ist das erste Gebot für die sprachliche Bildung der Kinder. Ein Flüsterton, welchen nur der zweite oder dritte Nachbar vernimmt, ein unverständliches Murmeln darf nicht geduldet werden. Wer laut spricht, strengt sich an, stärkt seine Lungen und kann von jedem verstanden werden. Das laute Sprechen zeigt von innerer Zusammengenommenheit und bringt auf sprachlichem Gebiete einen ganz anderen Erfolg in die Darstellung ausgesprochener Gedanken als das leise, kraftlose Sprechen und halblaute Murmeln, bei dem der Geist wie in sich selbst versunken ist. „Sprich, daß ich dich sehe! sagte der weise Grieche. Ja, komm zum Vorschein, tritt aus dir heraus, sprich laut!“ Jedoch ist das laute Sprechen nicht zu verwechseln mit Schreien.

## 2. Sprich lautrein, lautrichtig!

Jeder Laut (Vokal und Konsonant) muß mit dem ihm eigentümlichen Lautklange beim Sprechen rein und voll zur Darstellung gelangen, wie die Phonetik es lehrt. Auf eine reine Aussprache der Vokale, besonders der Umlaute, ist mit Sorgfalt zu achten, damit ö nicht wie e, ii wie i, eu wie ei, e wie ä klingen. Nicht Ströme, sondern Strüme der Liebe, nicht Scheener Frühling, sondern Schöner Frühling, nicht behietet, sondern behütet. „e“ ist mit schmaler Längsspalte zu sprechen, mit dem Ausklange mehr nach „i“ hin. In den Endsilben ist der Laut „e“ kurz oder offen zu sprechen, z. B.: In allen meinen Taten (und nicht wie manchmal beim Singen — Ihn allehn meinehn Tatehn) oder wie oft beim Lesen auf der Unterstufe zu hören ist: Eine — stundeh — in die Hö—heh.) Besonders sind die An- und Auslaute deutlich zu Gehör zu bringen, damit b und p, d und t, g und k genau unterschieden werden. Der Laut z ist wie ts zu sprechen mit Zahnverschluß und nicht funfzehn für fünfzehn oder daßu Kleider und Schuh. Pf = p und f, also Pferd nicht wie Fährd oder Pflug wie Fluch. G — g — ist überall im An-, In- und Auslaut als Verschlußlaut zu sprechen mit der alleinigen Ausnahme der Silbe ig im Auslaute, die den ich-Laut erhält.

ng ist als nasales ng zu sprechen in Ding, Ring wie in Dinge, Ringe.

Anlautendes sp und st ist nicht (hannöberisch) spiz, sondern breit = schp, st zu sprechen. (Näheres siehe Pädagogische Warte 5. Jahrg. Heft 4 Seite 164.)

Für „r“ gilt die Aussprache des Zungen-r, Mutter, nicht Muttä. In den einsilbigen Wörtern sind die Vokale lang auszusprechen, wenn man sie in der Verlängerung so vernimmt, also die Lose — das Loß, im Zuge — Zug, im Bade — Bad, im Grase — Gras.

Wie soll aber das griechische „y“ gesprochen werden, wie „i“ oder „ü“? Da die Meinungen hierüber noch geteilt sind, so richten wir uns nach dem herrschenden Sprachgebrauche und fragen: Wie spricht die überwiegende Mehrzahl der Gebildeten den bezeichneten Laut? Da muß die Antwort lauten, daß herrschender Sprachgebrauch ist y = ü zu sprechen in Fremdwörtern und zwar

in Eigennamen z. B. Tyrus (ü).

in Kunstausdrücken = lyrische Poesie, Mythologie (ü), Mystiker (ü). (Mistiker soll Spitzname sein für Studierende der Landwirtschaft).

in Wörtern, die noch eine fremde Endung haben wie Gymnasium, Martyrium, Elysium (ü),

Für Lehnwörter, für Wörter, die zum Sprachgute unseres Volkes geworden sind, erfordert „y“ die Aussprache „i“, z. B. Sirup, Silbe, Satire, Zimbel u. a., wie ja auch schon die Orthographie in diese Veränderung eingetreten ist, wobei Myrte noch eine Ausnahme zu bilden scheint.

3. Sprich mit erkennbarer Gliederung und richtiger Betonung!

Mit der Gliederung beim Sprechen ist hier zunächst gemeint die genaue Unterscheidung der Wörter im Satze und der Silben im Worte, sowie die scharfe Begrenzung des Selbstlautes durch Konsonanten in einer Silbe.

Laute und Silben dürfen nicht verschluckt, besonders die „e“ Laute in den Endsilben nicht ausgestoßen werden. Die Kinder haben zu sprechen nicht wemmer, sondern wenn mir, nicht gimmir, sondern gib mir, nicht Jungfr, sondern Jungfrau, nicht mibbrot, sondern mit Brot, nicht Willem, sondern Wilhelm, nicht Amd, sondern Abend, nicht ambitn, sondern anbieten, nicht om, sondern oben, nicht lobm, sondern loben, nicht lehm, sondern leben, nicht sterm, sondern sterben, nicht nichs, jeh, sondern nichts, jezt, nicht Haup', fall' Zeugnis, nähm — ha'm, — sondern Haupt, falsch Zeugnis, nähmen, haben usw. Hier leistet ein scharf gegliedertes Sprechen der Rechtschreibung große Dienste. — Zur Artikulation der Rede gehört aber auch ihre gedankenmäßige Gliederung d. h. die Unterscheidung der einzelnen Sätze beim Sprechen und das richtige Pausieren bei demselben. Der Schüler darf nicht Haupt- und Nebensatz in einem Atemzuge sprechen, sondern nur mit entsprechender Gliederung. Sehr gefördert wird die leichtere Auffassung des Gesprochenen durch sinngemäße Betonung. Schon auf der Unterstufe ist auf

eine richtige Betonung zu halten. „Früh übt sich, wer ein Meister werden will.“ Gerade der Lehrer einer überfüllten Unterklasse hat auf der Hut zu sein, daß nicht der viel berufene und scharf zu verurteilende leierige Schulton sich einschleicht, nach welchem dem Zuhörer die Silben gleichmäßig stark entgegentönen wie —

Seht — den — Mann — o — gro — ße — Not  
wie — er — mit — dem — Stof — fe — droht —,  
wobei einem „die Wörter und Silben wie Geldstücke zugezählt werden.“ Man hat die Teile in seiner Hand, fehlt leider nur das geistige Band. Daß in dieser Weise Gesprochene ist nicht mehr etwas Lebendiges. „Zeichen werden in die Grüfte des Gedächtnisses gesetzt.“ Durch erkennbare Gliederung und sinngemäße Betonung rücke man die Vorstellungen zusammen, die zusammen gehören, sorge für Hebung der Stimme bei Komma und Fragezeichen, verhüte die Betonung des letzten Wortes einer Zeile und lasse die Hauptsache auch durch den Hauptton hervorheben. Eine Liedstrophe ist stets so zu sprechen, daß auch der dichterische Bau zur Geltung kommt und man bei den Reimzeilen eine kleine, merkliche Pause eintreten läßt.

4. Sprich langsam, bedächtig und grammatisch richtig!

Diese vierte Forderung steht mit der dritten in engem Zusammenhange. Denn wer mit erkennbarer Gliederung sprechen soll, muß Zeit haben, selber auf den Sinn seiner Rede zu achten, um danach die Pausen zu bestimmen. So führt das langsame Sprechen zum bedächtigen. „Bedächtig“ hängt aber mit „bedenken“ und „denken“ zusammen und gibt wie fürs Lesen gehorsame Augen, so fürs Sprechen eine gehorsame Zunge. Wer aber die Forderung befolgt: Vorwärts, vorwärts im Stoffe! wer mit dem antreibenden: „Rasch, rasch!“ wie mit einem Stecken des Treibens hinter den Kindern steht, der ist selber daran schuld, daß dieselben sich beim Sprechen überstürzen, dummes Zeug antworten und aussagen oder sich gar ein Stammern angewöhnen. Das zu schnelle Reden ist einem Uhrwerk gleich, das schnurrt, wenn die Feder wild geworden ist. Dann geht's,

„daß Roß und Reiter stoben  
und Rieß und Funken schoben.“

Hüten wir uns daher vor der Dampfwagengeschwindigkeit, vor dem Jagen im Unterrichte, welches zwar warm macht, aber doch nicht die wohlthuende Wärme erzeugt, unter der das Sprachleben gedeiht. Vernachlässigung der Aussprache, Mangel an formaler Sprachbildung wird die Folge sein. „Also bitte, recht bedächtig!“ mahnt ein erfahrener Schulmann mit der Versicherung, „daß wir sofort im Sprechen eine um 50 Prozent bessere Klasse haben“. Wer wollte sich einen solchen hohen, sicher in Aussicht gestellten Gewinn entgehen lassen! Wer wollte nicht durch Gewöhnung der Kinder an langsames, sauberes und bedächtiges Sprechen den sprachlichen Verfehlungen, den groben Verstößen gegen den Gebrauch der Fälle entgegenarbeiten! Kein noch so geringfügiger Verstoß gegen die grammatische Richtigkeit, weder ein Konjugations- noch Deklinations-, noch irgend ein anderer grammatischer Fehler ist in den Ant-



worten der Schüler zu dulden; jedem Fehler muß die Verbesserung auf dem Fuße folgen. Besonders ist dem Verfall der Endungen vorzubeugen, dem Dativ-e alle Beachtung zu schenken.

5. Die Kinder sind in der Schule endlich zum selbständigen Gebrauche ihrer Muttersprache und zum zusammenhängenden Sprechen zu befähigen!

Als formelles Ziel der Aussprache fordern auch die Allgemeinen Bestimmungen die Befähigung des Schülers zum freien Ausdruck, sowie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken.

Was einer gelernt hat, das soll er auch gewöhnt werden auszusprechen, und umgekehrt, was einer nicht aussprechen kann, das weiß und kennt er nicht sicher. Ein selbständiges Sprechen hat zur Voraussetzung eine Anleitung zum selbständigen Denken. Ist dies vorausgegangen, so müssen die Kinder nach den Erläuterungen eines Gedichtes oder Veseftückes möglichst wenig mit den Worten des Lehrers, dagegen möglichst viel mit eigenen Worten und in zusammenhängender Rede angeben können, was sich dem Verstande eingeprägt hat. Was ein Schüler auf diese Weise selbst findet und selbständig ausspricht, das ist sein geistiges Eigentum und hat für seine Bildung mehr Wert, als was er zehnmal dem Lehrer nachgesprochen hat. Zur Bestätigung des Gesagten möge ein Wort Herders angeführt werden, welches lautet: „Seine Gedanken kann mir der Lehrer nicht eintrichtern, eingeben: meine Gedanken kann und muß er durch Worte wecken, also daß sie meine, nicht seine Gedanken sind. Worte sind bloß das Instrument; dies muß ich mit eigenen Kräften, auf meine Weise, brauchen lernen, oder ich habe nichts gelernt. Der beste Prüfstein also, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er's nachmachen, daß er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten.“ Haben wir bisher in 5 aufgestellten Forderungen festgelegt, wie in der Schule gesprochen werden soll, so folgt nunmehr die Beantwortung der Frage

## II.

Welche Wege sind zu beschreiten, um den in dieser Hinsicht berechtigten Forderungen zu genügen?

Es führen viele Wege nach Rom d. h. hier zum guten Sprechen in der Schule, aber der Hauptweg oder das Hauptmittel ist die musterhafte Aussprache des Lehrers: Die Kinder sind nachahmende Wesen und „das Beispiel tut mehr als die beste Lehr“. Der Lehrer nehme sich daher selbst in Acht und beleiße sich eines durchaus musterhaften Sprechens, welches den im ersten Teile dieser Abhandlung aufgestellten Forderungen entspricht, damit die Kinder wenigstens in der Schule „Muttersprache, Mutterlaut“ in ihrer reinen Gestalt vernehmen.

Ein anderer, wenn auch langer, aber sicherer Weg ist die Übung und Gewöhnung. Für die Sprach- und Sprechübung in der Schule gilt etwas Ähnliches, was der Reformator Dr. Martin Luther für den Religionsunterricht verlangt, wenn er sagt: „Treibe das Gebot fleißig, welches in deiner Gegend ganz besonders nothleidet und gegen welches

oft gesündigt wird.“ Gegen die Sprachsünden seiner Schüler, gegen ihre Verunstaltungen der reinen Aussprache hat der Lehrer vom ersten Schultage an den Kampf aufzunehmen und ihn mit Energie und Konsequenz weiter zu führen, bis den berechtigten Anforderungen in dieser Hinsicht entsprochen wird. Auf einem solchen Wege fleißiger, vielseitiger und konsequenter Übung soll und kann das Sprachgefühl in den Kindern so ausgebildet werden, daß es zu einer Macht wird, durch welche sie sich leiten lassen. Und der beharrlichen, nicht ermüdenden Übung, die im Lichte pädagogischer Einsicht arbeitet, wird, wie die Erfahrung lehrt, der Erfolg nicht fehlen. Einigkeit macht stark. Der gesamte Unterricht hat auf ein sauberes, langames und bedächtiges Sprechen zu halten und Sprechfehler nicht zu dulden. In diesem Sinne ist jeder Unterricht Sprachunterricht.

„Eins muß in das andre greifen,  
Eins durchs andre blühen und reifen.“

Um besonders die lautreine Aussprache besser fördern zu können, studiere der Lehrer Phonetik, mache sich mit den Grundzügen der Lautphysiologie und den Gesetzen der Lautbildung vollkommen vertraut; denn es genügt oft nicht, dem Schüler den Laut richtig vorzusprechen, sondern es muß ihm auch deutlich gemacht werden, wie und wo derselbe gebildet wird, z. B. „e“ ist mit schmaler Längsspalte, mit dem Ausflange mehr nach „i“ hin zu sprechen. Um die mit besonderer Hartnäckigkeit auftretenden örtlichen und landschaftlichen Aussprachefehler zu beseitigen, wird man in den meisten Fällen regelrecht durchgeführter Sprechübungen nicht entraten können, welche aber erst dann den erstrebten Nutzen im Gefolge haben, wenn sie mit entsprechenden Belehrungen aus der Lautbildungslehre verbunden werden. (Siehe Krumbach: Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen.) Am bequemsten und ungezwungensten können solche Übungen in der lautreinen Aussprache dem Rechtschreibunterricht angeschlossen werden. Von hohem Werte ist auch die Pflege des Chorsprechens zur Erzielung einer guten Aussprache, da dasselbe allen Kindern Gelegenheit zum Sprechen gibt, auch ein stumpfes Ohr empfänglich und den Laut eindrucksvoller macht, den Schüchternen Mut verleiht, den Besseren nachzustreben und der Lehrer eher auf Fehler aufmerksam wird, wenn sie ihm von den Lippen einer ganzen Klasse entgegentönen.

Nun noch einige Mittel und Wege, um die Kinder zum selbständigen und zusammenhängenden Aussprechen ihrer Gedanken zu befähigen.

Der Unterricht veranlasse die Schüler recht oft zum bewußten, selbständigen Aussprechen eigener Gedanken, nicht bloß zu einem papageienhaften, gedankenlosen Nachplappern vorgesprochener Sätze. Das wichtigste Mittel dazu ist die rechte Fragestellung. Es genügen nicht hierzu die Klapperfragen, die nur ein Satzstückchen, ein Wort, einen Namen fordern, wo es blüht und frucht, es kling und klappt, und es ist doch nichts dahinter. Blendwerk ist dieses Frage- und Antwortspiel. Die Kinder sind wohl selbsttätig, aber werden dadurch nicht zur Selbstständigkeit erzogen, lernen nicht einen Schritt selbständig tun, wenn

man sie am Gängelbände der Frage von Gedanken zu Gedanken führt. „Die Zauberstäbe, welche die Quellen des Denkens und Sprechens öffnen, sind die Fragen: Warum und Wie? Man sollte sie mit goldenen Buchstaben groß und deutlich ringsum an alle Schulwände schreiben.“ Um die Schüler zum zusammenhängenden Sprechen zu befähigen, verlange man von ihnen jederzeit vollständige Antworten vom ersten bis zum letzten Schultage. Das Antworten in ganzen Sätzen ist die erste und einfachste Form des zusammenhängenden Sprechens. Wo es fehlt, liegt der Schluß nahe, daß die Kinder nicht nur mündfaul, sondern auch denkfaul sind; denn die Nötigung zum Antworten in Sätzen wirkt nicht nur nach außen auf die Ausbildung der Rede, sondern ebenso nach innen auf die Klarheit und Schärfe des Denkens. Vom Lehrer aber wird verlangt, daß er die Form der Frage richtig zu handhaben verstehe und ihre Anwendung auf ein weises Maß beschränke. „Denn wenn der Schüler sprechen lernen soll, muß der Lehrer schweigen können; beide aber müssen hören können.“ Insbesondere besitze der Lehrer Geschicklichkeit in der Bildung zusammenfassender Fragen. Er richte häufig solche Fragen an die Schüler, zu deren Beantwortung eine Reihe von Gedanken nötig ist. Nicht erst am Schlusse, sondern nach jedem Abschnitte inmitten der Behandlung sind solche Fragen zu stellen. Die Kinder werden aber durch die Nötigung zum Zusammenfassen von Unterrichtsergebnissen nicht nur im zusammenhängenden Sprechen geübt, sondern auch das Wissen derselben wird dadurch ein zusammenhängendes und gestaltet sich zum einheitlichen Ganzen. Es werde daher in keiner Unterrichtsstunde versäumt, das Durchgenommene zusammenzufassen und zusammenhängend aussprechen zu lassen, damit die Kinder im selbständigen, zusammenhängenden Sprechen sich üben und einen Überblick des behandelten Unterrichtsstoffes erhalten. „Nur ein Ganzes gibt haltbare Maschen im Bildungsgewebe, Fadenbröckchen niemals.“ — Eine dritte Form des zusammenhängenden Sprechens ist das Erzählen z. B. das Nacherzählen in der Weltgeschichte, biblischen Geschichte. Aber auch in den übrigen Unterrichtsfächern sollten die Schüler mehr als es gewöhnlich geschieht, zum Erzählen aufgefordert werden; jeder Unterrichtsgegenstand bietet Gelegenheit dazu. Am wertvollsten für die sprachliche Bildung und insbesondere für die Ausbildung der Redefertigkeit sind diejenigen Erzählungen der Schüler, für welche sie den Stoff aus ihren eigenen Erlebnissen und Beobachtungen im Elternhause, im Verkehr mit Altersgenossen auf Spaziergängen usw. genommen haben. Der Lehrer gebe den Kindern Gelegenheit dazu, von ihrer kleinen Welt zu erzählen und sie zur selbständigen sprachlichen Darstellung ihres Gedankeninhaltes anzuleiten und zu befähigen. Aus dem Gefagten erhellt wohl zur Genüge, daß es an Mitteln und an Wegen nicht fehlt, die Kinder in der Schule an zusammenhängende Gedankendarstellung und eine Aussprache zu gewöhnen, die den berechtigten Forderungen entspricht. Wir haben ein einiges deutsches Vaterland, eine einheitliche Schriftsprache, aber noch keine einheitliche Aussprache. Während der Deutsche beim Erlernen einer fremden Sprache keine Mühe scheut, um eine musterhafte Aussprache zu

erlangen, legt er in seiner eigenen Sprache wenig Wert auf eine gute Aussprache, sondern spricht, wie ihm der Schnabel gewachsen ist. Lassen Sie uns darum, geehrte Kollegen, Treue und Fleiß anwenden in der Pflege einer einheitlichen, lautreinen Aussprache und dadurch das nationale Band fester knüpfen helfen. Lassen Sie uns unsere deutsche Sprache als ein hohes, nationales Gut in Ehren halten und unser gutes Deutsch betonen, wo es geht, damit der kostbare Edelstein unsers Volkes, die Sprache, in seinem Glanze erhalten bleibe und das Volk ihn wieder lieb gewinne und lieb behalte. Lieb kann man aber nur das haben, was man kennt; darum können wir nicht oft genug des Dichters Schenkendorfs Wort beherzigen:

„Sprache, schön und wunderbar,  
Ach, wie klingest du so klar!  
Will noch tiefer mich vertiefen  
In den Reichtum, in die Pracht!“

## Blüten und Früchte.

Die Sittlichkeit selbst ist in erster Linie Arbeit. Sie kennt keinen Stillstand, ist die wertvollste Entwicklung des Menschen und hat als solche fort und fort sich zu betätigen. Wie könnte sie dies aber, wenn sie nicht eines wäre mit der wahren Glückseligkeit? Nach dieser wird der Mensch unaufhaltsam getrieben durch alles, was Mensch ist in ihm. In jeder Lage des Lebens strebt er darnach, keine Lage des Lebens als solche bietet ihm das Angestrebte, und in jeder Lage des Lebens kann er es erreichen. Das ist es, was der Sittlichkeit den Stempel des Göttlichen aufdrückt.

B. Carneri, Grundlegung der Ethik.

## Aus der Schule.

### Beiträge für Deutsch.

Von Oberlehrer Falke.

#### I. Sprachlehre auf der Mittelstufe.

##### Die S-Laute (Ziel).

I. (Klarheitsstufe.) A. Weshalb fiel gestern nachmittag der Unterricht aus? Weil es sehr heiß war. Vergleiche die Wärme von heute mit der von gestern! Gestern war es heißer als heute. Weshalb hat Karl vorgestern nicht mitsingen können? Weil er heiser war. (Die Worte heißer und heiser werden an die Wandtafel geschrieben.) Die Kinder werden auf den S-Laut beider Wörter aufmerksam gemacht. Durch genaues Sprechen beider Wörter lauten sie: Der S-Laut in heißer wird (scharf, hart) gesprochen. Der Name „scharfer S-Laut“ wird festgehalten. Das Wort heiser hat den



linden S=Laut. Aus beiden Wörtern wird die Regel entwickelt: Das Zeichen für den scharfen S=Laut ist „ß“, das Zeichen für den schwachen oder linden S=Laut ist „s“. Mit Hilfe des Lehrers wird die Art des S=Lautes in folgenden Wörtern festgestellt: Ich will dir den Weg weisen, den du wandeln sollst. Das Schulzimmer wird in den Ferien geweißt. Das sind die Weisen, die durch Irrtum zur Wahrheit reisen. Der Wolf zerreißt das Lamm. Gott sprach zu Mose: Stecke deine Hand in den Busen. Johannes predigte: Tut Buße. Die Hasen haben viele Feinde. Du sollst deinen Nächsten lieben, nicht hassen.

B. Welchen S=Laut hörst du bei Haus? Den scharfen S=Laut. Welchen S=Laut hörst du bei Häuser? Den schwachen (linden) S=Laut. Weil der scharfe S=Laut der Einzahl in der Mehrzahl zum linden wird, schreibt man ihn „s“. Weshalb wird Maus, las, blies mit „s“ geschrieben? (Ebenso Röslein.) Gib die Mehrzahl von Fuß, Gruß an! Füße, Grüße! Welchen S=Laut hörst du in der Verlängerung? Den scharfen S=Laut. Wenn schreibt man also „ß“? Nun denkt an die Wörter Fässer und Kasse. Wieviel scharfe S=Laute hört ihr in diesen Wörtern? Zwei. Wie drückt man schriftlich zwei scharfe S=Laute aus? „ff“. Wie schreibt man deshalb Gleichnisse? Mit zwei scharfen S=Lauten. Merkt euch aber hier eine Ausnahme: Die Einzahl von „Gleichnisse“ lautet Gleichnis; ebenso schreibt man für dessen auch des. „Des Röslein war so krank und schwach.“ „Sah ein Knab ein Röslein stehn.“ (Vergleich von Röslein und Röslein.)

II. (Stufe der Assoziation.) Die bislang durchgeführten Beispiele werden noch einmal zusammengestellt.

III. (Stufe des Systems.) Der linde S=Laut wird mit „i“ und „s“ bezeichnet. Als Schlußlaut wird der linde S=Laut oft zum scharfen. Aus der Verlängerung des Wortes (Mehrzahl oder Fallveränderung oder Biegung [des Hauses, die Häuser, las, lesen]) ist die richtige Schreibung ersichtlich. Ein scharfer S=Laut wird mit „ß“, zwei scharfe S=Laute werden mit „ff“ bezeichnet.

IV. (Stufe der Methode.) A. Sucht aus dem Vefestücke S. NN die Wörter mit S=Lauten auf und ordnet sie.

B. Ungeschlossen werden die Wörter das und daß. Neben den schon gegebenen Satz: „Die durch Irrtum zur Wahrheit reisen, das (dieses) sind die Weisen“, werden die Sätze gestellt: a) Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren, (auf) daß dir's wohlgehe und du lange lebest auf Erden! b) Auch die Heiden wissen, daß ein Gott sei. Durch häufige Gegenüberstellung von Sätzen mit das und daß werden die Kinder in der sichern Schreibweise befestigt.

C. Zur weiteren Übung und Befestigung: Aufgaben:

1. Bilde die Mehrzahl und trenne nach Silben: Glas, Greis, Gans, Hals, Kreis, Gras, Riß, Ruß.

2. Schreibe: groß, größer, größten, — ebenso heiß, süß, gewiß, frauß.

3. niesen: du nienst, er niest, wir niesen; ebenso grüßen, essen: du grüßest oder grüßte, er grüßt, wir grüßen; du essest oder ißt, er ißt, wir essen.

4. Bilde Gegenwart und Vergangenheit mit den persönlichen Fürwörtern von blasen, reisen, saufen, speisen, lesen; von heißen, grüßen, stoßen, genießen; von essen, fassen, erblassen, müssen.

## II. Kurze Behandlung des Liedes von Ruandt.

Es ist in deinen Liedern.

Vorbereitung: Welcher Septembertag wird von uns als Festtag gefeiert? Der 2. September. Warum? 1. Weil an diesem Tage Napoleon III. und ein französisches Heer gefangen genommen wurde. 2. Weil am 2. September alle deutschen Stämme vereint gekämpft haben. Mit welchem Worte hat König Wilhelm diesen Tag zum Festtage geweiht? Welch' eine Wendung durch Gottes Fügung!

Von dieser Wendung in der Geschichte des deutschen Volkes spricht auch das Lied von Ruandt. Es ist in deinen Liedern usw. (Vortrag!)

I. (Klarheitsstufe.) Welcher Kaiser wird in der ersten Strophe genannt? Der alte Barbarossa. Was weißt du von ihm? Friedrich Barbarossa heißt Friedrich Rothbart. Unter ihm war das Deutsche Reich mächtig. Er wurde Kaiser im Jahre 1152. Im hohen Alter unternahm er einen Kreuzzug, um Jerusalem den Türken zu entreißen. Er erreichte aber das heilige Land nicht. Er starb im Saleph (10. Juni 1190).

Was weißt du von der Trauer des Volkes um den gewaltigen Kaiser? Das Volk mochte es gar nicht glauben, daß sein großer Kaiser gestorben sei. Er lebte in der Sage fort.\*) Was weißt du von dieser Sage? Barbarossa sitzt im Kyffhäuserberge in Thüringen schlafend. Er hat das Kinn auf einen steinernen Tisch gestützt, durch welchen sein Bart gewachsen ist. Den Gipfel des Berges umkreisen Raben. Endlich wird ein Adler kommen und sie hinwegscheuchen. Dann wird der Zauber gelöst. Der alte Barbarossa erwacht aus seinem Schlummer und bringt die alte Macht und Herrlichkeit des deutschen Reiches wieder. Wenn hofften viele, das Deutsche Reich würde wieder mächtig werden? Als Napoleon I. geschlagen war (1813—1815). Die Hoffnung war vergeblich, aber sie ging nicht unter: Ein deutscher Dichter (Rückert) hielt die Hoffnung in einem schönen Liede lebendig. Es ist das euch bekannte: Der alte Barbarossa. (Wird deklamiert und gesungen.) Die Hoffnung erfüllte sich im siegreichen Kriege gegen Frankreich (1870 und 71). Da freisten die Raben nicht mehr um den Kyffhäuserberg, d. h. alle Zwietracht war verschwunden, und die Deutschen waren ein einzig Volk von Brüdern geworden. (Kaiser Wilhelm in Gmß. — Benediktstein. — Es braust ein Ruf. — Siege bei Weißen-

\*) Daß diese Sage zunächst auf den Hohenstaufen Friedrich II. Bezug hat, braucht nicht erwähnt zu werden.

burg, Wörth, Sedan usw.) Die Nacht war vergangen. Ein neues Leben fing für die Deutschen an. Der Morgen tagte. König Wilhelm stand an der Spitze des Heeres. Er war ein Weißbart, aber ein Held wie Barbarossa, er wurde von allen Stämmen umjubelt: Augsburger Zeitung:

König Wilhelm rief, er rief mit Macht:  
Auf, deutsches Volk, zur Schlacht, zur Schlacht!  
Das hatte den Ruf schnell vernommen.  
Und auf nun stand's, und auf nun sprang's  
Und von der Etz zum Meere klang's:  
.: Wir kommen, o König, wir kommen. :.

2. Es braust ein Ruf wie Donnerhall —

3. Wer ist der greise Siegesheld, der uns zu Schutz und Wehr  
Fürs Vaterland zog in das Feld mit Deutschlands ganzem Heer.  
Wer ist es, der vom Vaterland den schönsten Dank empfing,  
In Frankreichs Hauptstadt siegreich stand und heim als Kaiser ging?

Du edles Deutschland, freue dich!  
Dein Kaiser hoch und ritterlich,  
Dein Wilhelm, dein Wilhelm,  
Dein Kaiser Wilhelm ist's.

Strophe 6 u. 7 des Liedes von Quandt: Gebet für den Kaiser: Gott sei mit dir.

II. (Assoziationsstufe.) 1. Wie Gott mit unserm Kaiser und unserm Volke war. — 2. Wie der Kaiser Gott die Ehre gab. — 3. Wie wir mit Geißel jubeln und danken sollen:

Ehre sei Gott in der Höhe!

III. (System.) 1870 und 1871 sind die Deutschen unter Kaiser Wilhelm dem Großen eins geworden durch Gottes Fügung. \*)

IV. (Methode.) Der Text des Quandtschen Liedes. Dasselbe wird gelernt, deklamiert und gesungen. (Siehe erste Seite dieses Heftes.)

## Lose Blätter.

### I. Ferrietton.

Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Ziegler.

#### 35. Karl Engelhard.

Karl Engelhard wurde am 16. August 1879 in einem thüringischen Walddörfchen, wo sein Vater Lehrer war, geboren. Er verlebte den größten Teil

\*) Es können hier folgende Ereignisse nebeneinander gestellt werden: 1. Jena und Auerstedt; Tilsit (Königin Luise), Leipzig; Beller-Alliance; Sedan (Luises Sohn, Napoleon III.). — 2. Deutschland kauft: Im ohnmächtigen Deutschland hausten die Fremden. (30jähr. Krieg und Kriege Ludwigs XIV., Kriege Napoleons I., Metz und Straßburg gingen verloren. — Im mächtigen deutschen Reiche sind wir Herr im Hause. Straßburg und Metz sind wieder unser.

seiner Jugend in der Nähe von Eilenach und der Wartburg, nahm bei einem befreundeten Pfarrer Lateinstunden, wofür des Pfarrers Tochterlein vom Vater Musikunterricht erhielt, besuchte das Lyceum Friedericianum zu Kassel, konnte aber, da die Mittel fehlten, nicht studieren, sondern mußte das Seminar zu Homberg besuchen und wurde von da 1902 als Lehrer nach Raboldshausen im Knüllgebirge entsandt, wo er noch eifrig an seiner Fortbildung arbeitete. Er gab bis jetzt folgende Bücher heraus: Kling hinaus! Lieder. Dresden 1905, E. Pierson. — Weltkind. Gefänge des Lebens und der Liebe. 2. Auflage. Straßburg 1906, J. Singer. — Kinderland. Kindergedichte. Illustriert. Essen 1906, Fredebeul & Koenen. — Zur Zeit arbeitet er an einem neuen Gedichtbuche „Heilwag“, ein eddijsch-deutsch-religiöses Werk, das 1907 erscheinen wird. Engelhard ist Obmann des deutschen Volkserzieherbundes für Hessen-Nassau. Als Dichter zeigt Engelhard ein durchaus selbständiges Talent und verfügt über eigenartige Töne. Selbstverständlich finden sich in seinen Büchern wie in allen Erstlingswerken auch noch jugendliche Überschwenglichkeiten und Unklarheiten. Jedenfalls darf man auf seine weitere Entwicklung gespannt sein.

### Der Weg.

(Kling hinaus. S. 28.)

Im mittagheißen Sonnenfeuer liegt  
Goldbraun die Heide, sinnt auf Träume,  
Vom staubigen Weg, der steil zur Höhe biegt,  
Glüht grell die Frucht der Ebereschsbäume . . .

Wohin der stille Weg sich winden mag?  
Ich will ihn gehn mit frohmuthsicherm Tritte:  
Vielleicht, daß dort — wer weiß wie lang schon, lag  
Mein Glück, und harrt in Sehnsucht meiner Schritte.

### Glück.

(In schwerer Krankheit.)

(Weltkind. S. 75.)

„— Denn ich bin ein Mensch gewesen . . .“ Goethe.

Leben!! . . . Doch forderst du mich zurück,  
Mutter Natur, auch das ist Glück!  
Daß ich aus deinem Schoß mich rang,  
Frei durch den Frühling des Lebens sprang,  
Sehnsuchtergriffen im Liebesrausch flog,  
Stürmend der Leidenschaft Feuer durchzog,  
Daß ich geglaubt, gezweifelt, gesucht,  
Bliße geschleudert, gehadert, geflucht,  
Daß ich empfand, was Freundesverrat,  
Tränen vergoß auf zerschmetterte Saat,  
Daß mich — wie oft! — der Hunger gequält,  
Daß mir die Not mein Herz gestählt,  
Daß ich der Willenskraft Segen genoß,  
Kräftiger nur in die Blüte schoß,  
Daß ich mein Ziel in die Sterne gesteckt,  
Daß ich des Strebens Wonne geschmeckt . . .

Krank! . . . Nicht schau ich leidvoll zurück:  
Alles, alles, alles war Glück!

### Gebet.

(Weltkind. S. 148.)

In fahlem Rot verglimmt,  
Verschwimmt  
Der Tag . . .



Aus des Winterhimmels Reine  
In lilienfilbernem Scheine  
Taucht ein Gestirn und lacht  
Herunter in meines Kämmerleins Nacht.  
Da hab ich betend gedacht:

O, wer wie du,  
In geklärter Ruh  
Wandeln darf in geklärten Gefilden,  
Frei von Trieben, zügellos wilden,  
Aber im Kern doch Feuer und Blut —  
Und er weiß nicht um Böß und Gut,  
Und ihn kummert nicht Freud, noch Leid,  
Und er denkt nur die Ewigkeit,  
Dennoch mildert er Not und Schmerz,  
Dennoch jubelt so manches Herz  
Glück- und lustberauscht ihm zu . . .

O wer wie du,  
Frei von Trieben, zügellos wilden,  
Wandeln darf in geklärten Gefilden!

### Rune.

(Weltkind. S. 91.)

Bin ich's, der diesen Waldpfad geht? . . .  
Wie der Bachsturz rauscht, wie das Grünlaub weht!  
Und in Gründen und Wipfeln schwebender Schein —  
Und hier! Der dieses Wort einmal —  
O Rune tiefster Liebesqual! —  
Grub in die graue Rinde ein:

War ich's?  
Was ist, daß so mein Auge starrt? —  
Wie ist die Wunde vernarbt und hart,  
Und drüberher wuchs rauhes Hungermoos . . .  
War ich's? — Wie lang denn ist's geschehn?  
Und wußt ich's gleich: um wen? um wen? . . .  
O Zeit! O Traum! O Menschenlos —  
War ich's?

### Liebesfeier.

(Weltkind. S. 105.)

„Und segnet der Mond mit weißen Händen.“  
D. G. Hartleben.

Schmaler Pfad durch finstre Tannen,  
Nirgends eines Spähers Augen.  
Weg verboten! steht am Holzkreuz,  
Doch wir beide achten's nicht . . .

Auf den dunkelgrünen Spizen  
Leuchtet's wie von weißen Kerzen,  
Und die blauen Himmelsglocken  
Läuten, läuten immer zu.

Und wir gehn zum ersten Male  
Hand in Hand, es sieht's ja niemand,  
Und vor Freude, wo die Reiser  
Rauh dich streifen, küß' ich dich . . .

Sieh, o sieh, auf hohem Berge  
Hebt es sich wie eine Kirche:  
Aus den Fenstern welch ein Flimmern,  
Und das Tor ist aufgetan!

Birken stehn in Atlaskleidern  
Auf den grünbelegten Stufen,  
In den Händen Jungfernkränze  
Und die Häupter tief geneigt.  
Buntgeschmückte Blumenelfen  
Laufen uns voran und streuen  
Ihre Blüten vor uns nieder,  
Sehen uns verwundert an.

Vögel, schlummertrunken, singen:  
Was die Menschen nicht geduldet,  
Freundlich wollen wir's gewähren;  
Tretet ein mit Gott zu Gott! . . .

Und wir treten ein: Der Stein dort  
Wird zu festlichem Altare,  
Silberweiße Moosgirlanden  
Winden schimmernd sich ringsum.

Rühen gewölbt auf Buchensäulen  
Ruhet die sternbesäte Decke,  
Und der Fuß tritt auf des Teppichs  
Bilderreichen, weichen Samt . . .

Und der Mond in schleppendlangem,  
Goldgesticktem Priesterkleide —  
Weibrauchwolken . . . Feierkerzen —  
Tritt aus seiner Sakristei.

Lie bend neigt sich her sein Antlitz —  
Unsre Kniee wollen schwanken;  
Schweigend sinken wir zu Boden,  
Und wir beten . . . beten nur . . .  
Und wir liegen lange, lange,  
Lassen seines Lichtes Fülle  
Über unsre Leiber fließen —  
Und erheben uns gestärkt . . .

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Den Kinderreichtum in den einzelnen Teilen des preussischen Staates veranschaulicht eine interessante Karte, die dem soeben erschienenen 1. Hefte der „Statistik des gesamten niederen Volksschulwesens im preussischen Staate“ vom Jahre 1901 beigegeben ist. Die Karte bringt die Zahl der die Volksschule besuchenden Kinder im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung für die einzelnen Kreise zur Darstellung. Ein Blick auf die Karte zeigt, daß der Osten (Ostpreußen, Westpreußen, Posen, Oberschlesien) fast durchweg sehr kinderreich ist. Im Westen weisen nur einzelne Kreise (Weißenfels, Mansfelder Gebirgskreis, Rothenburg in Hessen-Nassau, Hünfeld, Brilon, Duderstadt) höhere Zahlen auf. Die Zahl der schulpflichtigen Kinder steigt in der Höchstzahl auf über 23 v. H. und sinkt in einzelnen großen Städten auf weniger als 12 v. H. Im allgemeinen beträgt die Zahl der Volksschüler 16—20 v. H. Außergewöhnlich gering ist die Kinderzahl in dem brandenburgischen Kreise Lyckow, der nur 14—15 v. H. Volksschüler zählt, während die meisten Kreise des Bezirkes Potsdam 16—17 v. H. und der größte Teil des Frankfurter Bezirkes 17—18 v. H. zählen. Wesentlich geringer ist die Zahl der Volksschüler in einzelnen größeren Städten, am niedrigsten in Bonn, Schöneberg, Wiesbaden und Frankfurt a. M. Sodann folgen aufwärts Koblenz, Charlottenburg, Schweidnitz und Berlin. Die höchste Zahl der Volksschüler weisen die Kreise Ortelburg (23 v. H.), Meidenburg (22,6 v. H.), Schmiegell, Schildberg, Kempen i. Rh. (22 v. H.) auf. Es ist auffällig, daß alle diese Kreise, mit Ausnahme von Schmiegell, unmittelbar an der russischen Grenze liegen. Nahezu ebenso hohe Zahlen finden wir in den Kreisen Johannisburg, Jaroschin, Pleschen, Lublink — auch diese Kreise liegen sämtlich an der Grenze —, sodann in Mohrungen, Löbau, Schwes, Posen-West, Kosten, Bomst, Czarnikau, Schlochau, Neustettin, Rummelsburg und Dubitz. Diese letzteren Kreise liegen südlich von der Stadt Posen und auf der pommerischen Seenplatte.

Fürsorgeerziehung. Im Rechnungsjahre 1904 wurden im preussischen Staate 6430 Zöglinge rechtskräftig zur Fürsorgeerziehung verurteilt. Davon waren 167 noch nicht schulpflichtig, 3543 schulpflichtig, der Rest schulentlassen. Auf je 10 000 Einwohner entfielen im Durchschnitt 1,87 Zöglinge. Diese Durchschnittszahl wurde erheblich überschritten in Berlin mit 2,74, Brandenburg mit 2,21 und in Westfalen mit 2,16. Erheblich unter dem Durchschnitt standen Hohenzollern (0,30 und Lauenburg (0,58). Die Unterbringung ist erfolgt in Anstalten in 4727 Fällen = 73,51 v. H., in Familienpflege in 903 Fällen = 14,05 v. H., in Lehrstellen oder als Geselle bei einem Handwerksmeister oder im Gesindedienst in 99 Fällen = 1,54 v. H. Die Unterbringung ist noch nicht erfolgt in 701 Fällen = 10,9 v. H. Aus der Fürsorgeerziehung entlassen wurden bis zum 31. März 1905 im ganzen 1198 Zöglinge, davon schieden durch den Tod 233 aus.

Bayern. Kinderarbeit. Der Jahresbericht der bayerischen Fabrik- und Gewerbeinspektoren für 1905 enthält eine Reihe von Mitteilungen über die Kinderarbeit, die auch für weitere Kreise von Interesse sind. Der Bericht aus

der Oberpfalz hebt hervor: „Die verschärfte Kontrolle der Ziegeleien mit italienischen Arbeitern hat ganz erhebliche Mißstände zutage gefördert; Kinder und jugendliche Arbeiter wurden dort früh vier Uhr schon arbeitend angetroffen. Die Arbeitszeit dieser Arbeiter währte in fast allen Betrieben ohne maschinelle Anlagen von 4 Uhr bis abends 9 und 9½ Uhr.“ Der Bericht fährt dann fort: „Wie rücksichtslos die Ausbeutung von Kindern und jugendlichen Arbeitern stattfand und wie wenig diesbezügliche behördliche Anordnungen Beachtung fanden, möge daraus entnommen werden, daß italienische Ziegeleiaffordanten trotz mehrfacher Kontrolle und Verwarnung seitens der Gewerbeaufsichtsbeamten und Polizeibehörden zur Einstellung der gesetzwidrigen Beschäftigung nicht zu bewegen waren.“ Erheblich günstiger lautet der Bericht aus Mittelfranken: „Im Vollzuge des Kinderschutzgesetzes sind nach den Beobachtungen bei den eigenen Revisionen, die allerdings mit Rücksicht auf die sonstigen Dienstgeschäfte nicht zahlreich, sondern nur mehr stichprobenmäßig stattfinden konnten, sowie nach den von Ortspolizeibehörden erhaltenen Mitteilungen, Fortschritte besonders bezüglich der Beschäftigung fremder Kinder in industriellen oder gewerblichen Werkstätten zu verzeichnen. Die sich hier selten mehr findenden Verfehlungen betreffen fast nur Kinder, welche aus der Schule entlassen, jedoch noch nicht 13 Jahre alt sind. Zum Teil beruhen diese Verfehlungen wohl auf Unkenntnis der gesetzlichen Vorschriften. Es wird dabei auch oft beklagt, daß man nicht wisse, wie solche Kinder bis zum erreichten 13. Jahre unterzubringen sind.“ Dagegen wird geklagt über die ungesetzhche Beschäftigung der Kinder beim Aus-tragen von Waren, zu Botengängen, im Wirtschaftsbetriebe, in der Hausindustrie und in den Heimwerkstätten. Ganz besonders werden eigene Kinder auf diese Art beschäftigt. Das Übermaß von Inanspruchnahme ist in diesen Fällen schwer zu kontrollieren. In verschiedenen bayerischen Orten wird zur Ermittlung der Kinderbeschäftigung die Mithilfe der Schulbehörde in Anspruch genommen. Die Gewerbeaufsichtsbeamten sind der Meinung, daß dadurch besonders die Heimarbeit kontrolliert werden könne. Der Bericht gibt eine auf diesem Wege erlangte Mitteilung aus schwäbischen Lehrer- und Privatkreisen wieder, wonach es üblich ist, „die Kinder vom 4. Schuljahr ab zur Heimarbeit anzuhalfen; schulentlassene Mädchen arbeiten während der Saison — November bis Mai — von 5 Uhr morgens bis 12 Uhr nachts und öfters die ganze Nacht hindurch an der Maschine, so daß die weibliche Jugend dieses Bezirks mehr oder minder von Bleichsucht befallen ist, worin auch der Grund der häufigen Tuberkulosefälle zu suchen sein soll.“

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Pädagogische Folgerungen aus den Experimenten über Hausaufgaben von Dr. Schmidt: 1. Das experimentell festgestellte, ungünstige Verhältnis der Hausaufgaben zu den Schulaufgaben, das aber infolge der bei den freien Aufgaben auffallenden Verschiebung zugunsten jener noch nicht zur völligen Ablehnung der häuslichen Arbeiten berechtigt. — 2. Vermeidung einer gewohnheitsmäßigen täglichen Anfertigung von Hausaufgaben. — 3. Vermeidung von Hausaufgaben an Tagen mit Nachmittagsunterricht, sowie von häuslichen Rechenaufgaben überhaupt. — 4. Einen gewissen, über die geeignetste Arbeitszeit und sonst geeignete Arbeitsbedingungen belehrenden Einfluß von seiten des Lehrers auf die Schüler. — 5. Die reiche Fundgrube von Individualisierungswinken bei solchen experimentellen Untersuchungen, die wir mit dem Verfasser allen Lehrern herzlich empfehlen, denen es um Beruf und Schüler Ernst ist.

Mit der Reform des Religionsunterrichts beschäftigte sich die Versammlung der evang. Geistlichen der Provinz Starkenburg in Darnstadt. In dem Referat, das Stefan Bayer von Groß-Gerau erstattete, wurde die Wichtigkeit und Notwendigkeit des Religionsunterrichts betont. Aber mit manchem Veralterten müsse gebrochen werden. Nach den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft müsse bei allem Unterricht die Anschauung in den Vordergrund treten. Diese sei gegeben durch religiöse Persönlichkeiten, durch die Propheten, die Apostel und die Reformatoren und durch die überragende Gestalt Jesu

Christi. Bei dem völligen Aufbau des Religionsunterrichts auf dem Boden der Geschichte und der Wirklichkeit müsse aber doch der Memorierstoff verringert und der Katechismus auf seine wesentlichen Stücke verkürzt werden. Der Unterricht in der Oberklasse der Volksschule habe sich vor allem der Lektüre der Schulbibel zuzuwenden, damit die Kinder von der Bibel die Vorstellung eines wertvollen Geschichtsbuches, nicht die einer ungeheuren Spruchsammlung gewinnen. Zuletzt wurde in einer einstimmig angenommenen Resolution das Oberkonsistorium gebeten, eine Kommission zur Ausarbeitung neuer Lehrpläne, zur Revision des Memorierstoffes und Förderung des Bibellebens in der Schule zu bilden und in diese Kommission außer Theologen der verschiedenen Richtungen auch Schulmänner zu berufen.

### III. Büchertisch.

#### 1. Besprechungen.

**Sammlung Göschen.** Nr. 268 und 269 in elegantem Leinwbd. je 80 Pf. Exkursionsflora von Deutschland zum Bestimmen der häufigeren in Deutschland wildwachsenden Pflanzen von Dr. W. Wiegula. Mit je 50 Abbildgn.

Die meisten Floren sind zu teuer und zu umfangreich. Die große Zahl der Arten, die sie aufführen, schreckt den Anfänger nach einigen fruchtlosen Versuchen von weiterer Beschäftigung mit der Floristik ab. Wiegulas Exkursionsflora läßt die selten vorkommenden Arten fort und hat besonders die Bestimmung der uns alltäglich begegnenden Pflanzen im Auge. Darum ist sie dem Anfänger bestens zu empfehlen. Falcke.

**Die Bilderschriftmethode.** Eine neue Anleitung zur Einführung der Laute und Lautzeichen im ersten Leseunterricht. Nebst einer Tabelle: Das Prinzip der Bilderschrift darstellend. Von Walter Scharre und Karl Blasse. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. Preis M. 1,60.

Der Schrift ist als Empfehlungswort zugefügt: Bei jeder Bibel zu benutzen. Das ladet zum vorurteilsfreien Prüfen des Werkes ein. Die dargebotene Methode will die im Kindesalter vorherrschende Einbildungskraft mehr, als dies gewöhnlich geschieht, in den Dienst des Lerngeschäfts stellen, um die Lebendigkeit des Unterrichts zu erhöhen. — Sehr interessant ist, was über Entwicklung der Schrift und über Ergebnisse aus dieser Entwicklung und deren Verwendung in der Leselehre gebracht wird. Es sollen nun an jedem Buchstaben die Bedingungen einer kulturhistorischen Entwicklung in künstlicher Nachbildung erfüllt werden. Gezeigt wird dies Verfahren an „f“, welches Lautzeichen aus „Senfe“ abgeleitet wird. — Vom wissenschaftlichen Standpunkte aus ist das Gebrachte außerordentlich beachtenswert, und die Mühe, welche die Verfasser sich gegeben haben, ist anzuerkennen. Auch spricht sehr für die Methode der Umstand, daß man in der Gegenwart die Kleinen erst „zeichnen“ lassen will. Vom praktischen Standpunkt aber kommt die Gegenfrage zur Geltung: Warum will man in der Methode gleichsam den jahrtausendlangen Entwicklungsgang der Schrift nachahmen? Mache ich z. B. das „o“ dem Kinde nicht auch schon zu einem interessanten Baulbilde, wenn ich es mit einem Säckchen mit einem Knoten vergleiche, oder beim t sage: das ist ein Soldat „t“, das ist der Säbel „w“ und wenn wir noch einen Tornister hinzufügen, entsteht „t“. Dem Unterzeichneten erscheint demnach der dargebotene Weg als ein umständlicher. Trotzdem rät er zum Studium der dargebotenen Methode; denn sie enthält manchen beherzigenswerten Gedanken über den ersten Unterricht bei den Kleinen. Die Schrift gehört also keineswegs zu den Erzeugnissen, die vom Schulwagen herabflattern und im Wege zertrreten werden. In sehr schöner Weise sind Märchen und kindliche Erzählungen mit der entwickelnden Darstellung der Buchstabenformen verknüpft worden, so mit B. „Der Wolf und die Ziegenmutter mit ihren sieben Sprößlingen.“ — Es führen viele Wege nach Rom, und auf dem Gebiete der Methode kann auch das Dichterwort seine Geltung finden



Singe, wem Gesang gegeben in dem deutschen Dichterwald! Allenthalben leuchtet auch das edle Streben aus dem Buche hervor, unsern Kleinen den Unterricht recht interessant zu machen. Die Verlagsbuchhandlung hat das Buch gut ausgestattet. Es wird hiermit bestens empfohlen. Falcke.

**Bayreuther Schnell- und Schönschreibschule.** Theoretisch = praktische Anleitung zur Erzielung einer guten Handschrift. Für Schulen und zum Selbstunterricht bearbeitet von F. Gg. Rösch, kgl. Seminarlehrer, Bayreuth. Selbstverlag. Preis M. 1,—.

Die gegebenen Winke über Federhaltung usw. sind recht beherzigenswerth. Auf dem dargebotenen Wege wird der Erfolg nicht ausbleiben. Möchte der Verfasser, der für sein Werk merkwürdigerweise keinen Verleger finden konnte, durch recht zahlreiche Bestellungen wenigstens materiell schadlos gehalten werden.

Dr. H. Schmidt.

**Naturstudien in der Sommerfrische.** Reise = Plaudereien. Ein Buch für die Jugend von Dr. Karl Kraepelin. Mit Zeichnungen von D. Schwindrazheim. Groß-Oktav. (VI u. 176 Seiten.) Geb. Mk. 3,20. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig.

Durch die vorliegende Arbeit aus der Feder des bereits durch seine Naturstudien im Garten, im Haus und in Wald und Feld rühmlichst bekannt gewordenen Verfassers hat unsere Jugendliteratur wieder eine schätzenswerte Bereicherung erfahren. Der lern- und wißbegierige Knabe wird durch diese lebendige Darstellung zum naturwissenschaftlichen Denken und zum Beobachten angeregt. Der Verfasser behandelt in anmutiger Form die Naturobjekte und Naturerscheinungen, die bei der weitverbreiteten Sitte der Ferienreisen und Sommerfrischen vielen Tausenden von Familien nahe treten, ohne daß dabei der Wunsch nach tieferem Verständnis des Gesehenen befriedigt würde. Keine Gelegenheit dürfte so günstig sein, ein weitergehendes Interesse für die Probleme des Seins und Geschehens in der Natur zu erwecken, als gerade die Zeit der ungebundenen Muße inmitten einer an neuen und ungewohnten Erscheinungen so reichen Umgebung, wie sie das Gebirge, das Meer für jeden bietet, der zum ersten Male deren Zauber auf sich wirken läßt.

Für die Jugend ist das Buch geschrieben, aber auch dem Lehrer und dem Familienvater kann es warm zur Lektüre empfohlen werden. Der reiche Bilder = schmuck ergänzt in meisterhafter Ausführung den Text. Falcke.

Von den Flugblättern des Hermann Westermann ging uns das vierte zu, welches den Titel führt: „**Erziehung**“. Etwas wunderlich mutet uns die Einleitung an, die wieder ganz den Ton des ersten Flugblattes anschlägt, und, wenn schon im ersten Flugblatt dessen schroffe Übertreibungen wenig zusetzen konnten, so wirken dieselben hier erst recht abstoßend. Es ist jedoch durchaus zu wünschen, daß es dem Verfasser glücken möge, eine Mädchenschule in Wirklichkeit hinzustellen, die seinen Anschauungen und Forderungen entspricht. Preis jedes Flugblattes 20 Pf. Falcke.

## 2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner. **Aus Natur und Geisteswelt.** Sammlung wissenschaft-gemeinverständlicher Darstellungen. 1. Der Alkoholismus, seine Wirkungen und seine Bekämpfung. I u. II. — 2. Die Ameisen, von F. Krauer. — 3. Die Münze, von Luschin von Ebengreuth. — 4. Allgemeine Pädagogik, von Th. Ziegler. — 5. Der Obstbau, von E. Voges. — Preis geheftet M. 1,—, gebunden M. 1,25. Hamburg und Leipzig, Verlag von Leopold Voß. **Sozialhygiene und Schule.** Von F. Lorenz. Preis M. 2,50.

Osterwied a. Harz, Verlag von A. W. Zickfeldt. **Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen.** Von Ad. Rube. Preis geb. M. 2,70.

Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. **Deutsches Lesebuch für Volksschulen.** Bearbeitet von Joh. Schneiderhan. Preis 70 Pf.

Berlin SW. 12, L. Dehmitz's Verlag. **Lieder, Gebete und Psalmen,** für die evangelische Schule methodisch behandelt von H. Reinecke, neubearbeitet von G. Euben. Preis 60 Pf., geb. 85 Pf.

Leipzig, Verlag von Erwin Nägele. **Lehrbuch der Zoologie.** Von Prof. Dr. Otto Schmeil, Marburg a. L. Preis M. 4,50.

Breslau, Verlag: Priebatich's Buchhandlg. **Praxis der neuen Zeichenmethode für die Volksschule.** Von P. Wagner. 1. Teil: Unterstufe. Preis M. 1,—.

Leipzig, Verlag von R. G. Th. Scheffer. **Der heilige Garten.** Beiträge zur Ästhetik der Kindheit von Franz Lichtenberger-Neudorben. Jahrg. 2. April 1906. Heft 1. Jahrespreis M. 1,50.

Magdeburg, Verlag von Frieße & Fuhrmann. **Führer durch die Lehrmittel Deutschlands.** IV. Band: Geschichte, Physik und Chemie. Preis M. 1.

Leipzig, Verlag von Sigismund & Volkening. **Pädagogische Studien.** 171. Heft. Lehrplan für eine 8klassige Volksschule. Von Dir. Mittenzwey. Preis M. 3.

Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung. **Lehrbuch der Weltgeschichte.** Von S. Klein. Preis M. 3,40.

Leipzig und Berlin, Verlag von Th. Hofmann. **Aus deutschen Lesebüchern.** Von Dr. Fricke und F. Polack. Preis geb. M. 1.

Wien, Verlag der Kartographischen Anstalt von G. Freytag & Berndt. **Sammlung von Skizzen und Karten.** Von Emil Petoschek. Preis M. 2,50.

Leipzig und Chemnitz, Verlag von Wilh. Gronau. **Französisches Gymnasialbuch.** Von Dr. v. Riten.

## IV. Briefkasten.

**Affolderbach-Barmen.** Ihren lieben Gruß erwidere ich in gleicher Weise.

**A. Gemeindegemeinde Pankow b. Berlin.** Ihre Karte ist durch ein Versehen unbeachtet geblieben. Alles wird nachgeholt. Besten Gruß.

**Kreis Schulinspektor W. K.** Besten Dank für Brief und Sendung. Brieflich mehr. Mögen die Wellen der Ostsee heilkräftig wirken.

**P. Sch. W., Köln.** Im Oktoberheft werde ich Ihre Zusendung erwähnen.

**Bl.** Anfrage: Wer kennt ein Tischklavier (Preis etwa M. 32,—), das Ersatz für die Schulgeige bietet?

**W. A. M.** Die Arbeit über 40 Celsius ist angenommen.

**O. Liph.** „Grüße den Großmann, Freund!“

**R. Rths.** Sie gestatten, daß zunächst Ihre Einsendungen einer gründlichen Prüfung unterzogen werden. Die Themen verheißen viel.

**S. Osb.** Lieber Herr Kollege, Sie kommen!

**A. in B.** Sachsse, Zum Aufschreiben. M. 1,—. R. Hahn. Leipzig. — Senfert, Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee. M. —, 60. E. Wunderlich, Leipzig. — Rahmayer und Schulze, Umgestaltung des Aufsatzunterrichts. M. —, 50. Velhagen & Klasing, Bielefeld. — Freie Aufsätze: Deutsch. Schulprax. 1906, Nr. 19—21. M. —, 75. E. Wunderlich, Leipzig. — Nur Erlebtes oder Nur für das Leben. Hess. Schulztg. 1906, Nr. 14 und 15. M. —, 40. Hess. Schulbuchh., Cassel.

**H. R. D.** Das Oktoberheft bringt: Eine empfindliche Lücke in dem literarisch-ästhetischen Teil unserer Lesebücher.

**O. A. Gr.** Die Beiträge für Rechnen sind willkommen.

**Carstensen.** Ich bitte um Angabe der genauen Adresse.

# Für die Schule.

Ernst Bahn.

Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Literatur.

Vom Kgl. Seminarlehrer Aug. Otto, Soest.

Im Herbst 1893 erschien im Verlag von Schröter in Zürich eine Erzählung, die sich „Kämpfe“ betitelte. Sie war das erste in Buchform herausgegebene Werk eines jungen Schweizers, hatte schon vorher in einer Zeitschrift Veröffentlichung gefunden und war sogar mit einem Preise ausgezeichnet worden. Die Kritik zerzauste das Buch trotzdem tüchtig, und es war in der That manches daran auszusetzen. Die Darstellung wies im ganzen nicht viel Besonderes auf; sie erging sich nicht selten in den gewöhnlichen, allgemein üblichen Romanphrasen und =wendungen; die Handlung bot eine Überfülle von aufregenden Ereignissen und schwersten Lebensschicksalen, mit deren Motivierung es hier und da bedenklich haperte. Das Ganze schloß mit einer grellen Dissonanz, die um so verletzender wirkte, als es dem Dichter trotz anerkennungswertem Bemühen nicht gelungen war und nicht gelingen konnte, den freiwilligen Tod der Heldin, gerade dieser Heldin, die mit so rührender Liebe an ihrer schwergeprüften Mutter hing und von klein auf mit innigster Frömmigkeit erfüllt war, glaubhaft zu machen. Und doch konnte ein geübteres Auge an dem Werk auch nicht gewöhnliche Vorzüge entdecken. Aus jeder Seite sprach eine echte, ehrliche Liebe zur Welt der Schweizer Berge, die nur aus völligem Vertrautsein mit dieser entsprungen sein konnte; mancher Zug zeugte von scharfer Beobachtung der tatsächlichen Verhältnisse des Lebens, und hier und da verriet schon ein Geistesblitz das Bestreben des Verfassers, sich von den Außenseiten der Dinge nicht blenden zu lassen, sondern in deren Kern einzudringen. Einzelne Gestalten, wie der alte Ehrler, waren scharf herausgearbeitet und bezeugten, daß der Dichter nicht nur Anempfundenes, sondern auch Eigenes zu geben habe. Der junge Poet hatte glücklicherweise nicht genug Zeit, sich allzuviel Kopfschmerzen über das Getriebe der Kritik zu machen; er hatte gerade

damals eine liebe Lebensgefährtin gewonnen und war glücklich, ihr sein echter Schaffensfreude entsprungenes Buch in die Hand legen zu können. Und diese Schaffensfreudigkeit wuchs mit dem sonnigen Glück, das ihm seine junge Frau ins Haus zauberte, und mit dem reiferen Blick, mit dem er nun ins Leben schaute. Buch auf Buch entfloß seiner Feder, und mit jedem erklimmte er eine höhere Stufe seiner Kunst. Selten ist bei einem Dichter ein solch stetiger, überraschender Fortschritt von Werk zu Werk wahrzunehmen, wie bei ihm. Welch ein Weg von den „Kämpfen“ bis zu den „Helden des Alltags“!

Es ist Ernst Zahn, von dem hier die Rede ist. In seiner schweizerischen Heimat genießt er schon seit Jahren eines hohen Rufes; auch im deutschen Süden ist er wohlbekannt. Im Norden weiß und kennt man jedoch noch recht wenig von ihm. Es ist Zeit, daß man ihn auch hier kennen und lieben lernt.

Der Dichter ist am 24. Januar 1867 zu Zürich geboren. Obwohl Schweizer von Geburt, kann auch das Deutsche Reich Anspruch auf ihn machen. Der Vater war ein geborner Bayer; er kam als Kellner nach der Schweiz, und es gelang ihm hier, sich selbständig zu machen. Um die Mitte der sechziger Jahre pachtete er das bekannte Züricher Café littéraire, in dem die bedeutendsten Geister Zürichs, darunter auch Gottfried Keller, verkehrten. Er verheiratete sich in zweiter Ehe mit Anna Buch, der Tochter eines Züricher Metzgermeisters, der aus der guten schwäbischen Stadt Reutlingen stammte. Dieser zweiten Ehe entsproß unser Dichter. So gehört er von der Mutter Seite her dem dichterisch begabtesten der deutschen Stämme an. Wie so oft, scheint auch bei ihm der Einfluß der Mutter vorherrschend gewesen zu sein. Noch heute kann er die tapfere, treu sorgende, schöne, mit reichem Geist und Gemüt ausgestattete Frau nicht genug rühmen; an ihr hat er die ganze Größe der Mutterliebe und Mutterforge erfahren, und wenn beide in der Dichtung des Mannes oft ergreifenden Ausdruck finden, so ist das zurückzuführen auf jene starken Eindrücke seiner Kindeszeit. — Den Eltern wollte es zunächst mit ihren Unternehmungen nicht sonderlich glücken. Nach einigen Jahren übernahmen sie einen Gasthof in Siders (Sierre), einem kleinen Dorf im Wallis. Das wundervolle Tal mit seiner üppigen, südlichen Vegetation, mit der Aussicht auf die gewaltigen Bergriesen zur Rechten und zur Linken übte einen großen Zauber auf das Stadtkind aus, dem hier zum erstenmal die ganze Schönheit der Alpenwelt entgegenleuchtete. Noch heute zieht's ihn manchmal dorthin zurück wie nach einem verlorenen Paradiese. Hier besuchte er auch zuerst die Schule. Es war ein kleiner, armstülgiger Raum, in dem sich die Kinder der wenigen evangelischen Familien des streng katholischen Dorfes zusammenfanden; viel zu lernen gab es nicht, denn mit des Lehrers Wissen und pädagogischer Kunst war es nicht weit her. Beizeiten schickten deshalb die Eltern ihren Ältesten nach Zürich zurück ins großelterliche Haus, damit er dort das Gymnasium besuche. So verlebte er denn wieder einige Jahre in der Heimatstadt, die ihm insfolgedessen recht vertraut wurde und sehr ans Herz wuchs. Kein Wunder deshalb, daß er auch in seiner Dichtung



gern einmal in ihr Einkehr hält; einige seiner schönsten Novellen spielen auf ihrem geweihten Boden, so „Verena Stadler“ und „Elisabeth“. Zürich führt hier den Namen St. Felix. Die Großeltern machten dem Enkel den Aufenthalt so behaglich, wie das eben nur Großeltern können. Auf dem Gymnasium wollte es allerdings nicht recht fort mit ihm. Für einige Gegenstände, wie Religion, Geschichte und Literatur, zeigte er wohl lebhaftes Interesse, für Sprachen und Mathematik aber im ganzen wenig. Wohl beseelte ihn ein brennender Ehrgeiz; aber ein unruhiges, hastiges, etwas fahriges Wesen ließen ihn nicht zu gründlicher, ausdauernder Arbeit kommen. Dazu kam eine wohl etwas zu reichliche Lektüre. In der sehr gewählten Bibliothek einer im Hause wohnenden Tante fand er die Werke Goethes, Schillers, Shakespeares, Lessings und Freiligraths, von denen ihm besonders die Königsdramen Shakespeares, überhaupt die Werke imponierten, die eine möglichst bewegte Handlung voll Zweikampf, Mord und Schlachtgetümmel aufwiesen. Auch das eigene dichterische Talent regte sich; aber er hatte wenig Glück mit seinen Produktionen. Kameraden, denen er sie vorlas, hatten nur Spott dafür. Inzwischen war in das elterliche Haus schwere Sorge eingekehrt. Das Geschäft in Siders war durch Weiterführung der Eisenbahn von Siders nach Brieg fast entwertet worden. Der Vater hatte große Verluste erlitten und siedelte nach der Aufgabe des Geschäfts mit der ganzen Familie wieder nach Zürich über. Im Hause des Schwagers fanden alle ein vorläufiges Unterkommen. Die Eltern waren über das Mißlingen ihrer Pläne sehr niedergeschlagen; besonders die Mutter litt schwer unter dem Rückgang des häuslichen Wohlstandes. Die Kinder hatten für die Lage und das Leid der Eltern noch kein Verständnis, und auch dem ältesten gingen erst später die Augen auf über das, was die Mutter zu tragen hatte. Er merkte es damals noch nicht, wie seine geringen Schulerfolge den Kummer der Mutter bedeutend vermehrten, wie ihr seine Reimereien die geheime Lage expresten: „Wenn mir auch der Bub fehlschlägt, der zu nichts Ernsthaftem taugt!“ Es kam aber die Zeit, wo er das alles verstand und in dem Antlitz der Mutter lesen lernte wie in einem offenen Buche. Da offenbarte es sich ihm, was Mutter Sorge und Mutterliebe bedeuten.

Im Jahre 1880 trat im Geschick der Eltern eine Wendung zum Besseren ein. Zu dieser Zeit wurde der bei Göschenen beginnende große St. Gotthard-Tunnel dem Verkehr übergeben, und dem Vater gelang es, Pächter der Bahnhofrestauration zu Göschenen zu werden. Damit eröffnete sich ihm die Aussicht auf guten Verdienst, und diese Aussicht hat sich glänzender erfüllt, als man zu hoffen wagte. An einem Spätherbsttage langte der Vater mit seinem ältesten Sohne, eben unserm Dichter, dort oben an. Er hatte den Knaben aus dem Gymnasium genommen, wohl weil ihm der Erfolg zweifelhaft erschien und die Kräfte des Knaben in dem neuen Wirkungskreise auch gewiß zu verwerten waren. Für diesen begann nun ein ganz neues Leben, und es ist nicht zu verwundern, wenn ihn zunächst das Heimweh nach dem lieb gewordenen Zürich und den alten, vertrauten Verhältnissen beschlich. Das

enge Thal, umschlossen von den gewaltigen Felswänden, über dem nur ein klein Stückchen Himmel blaute, kam ihm zunächst wie ein Gefängnis vor, und lange Zeit konnte er ein bedrückendes Gefühl nicht loswerden; aber die energische Zucht des Vaters, sowie die tüchtige und abwechslungsreiche Arbeit half über das alles hinweg. Damals lernte er schon die befreiende Macht der Arbeit erkennen, deren Loblied er später in seiner Dichtung so gern anstimmt. Und wenn dann und wann doch einmal ein schwermütiges Gefühl sich einstellte, so baunte er es heimlicherweise in Verse und erleichterte sich damit das Herz. Die Eltern fingen an, zufriedener mit ihrem Ältesten zu werden. Da ihnen eine weitere Schulung für ihn nötig erschien, brachten sie ihn kurze Zeit später in das damals sehr berühmte Institut Breidenstein zu Grenchen im Kanton Solothurn. Und jetzt erlebten sie helle Freude an ihm. Er hatte unter des Vaters trefflicher Führung ernst arbeiten gelernt und tat nun auch in der Schule voll seine Schuldigkeit. Besonders in Geschichte, Literatur und im Aufsatz leistete er Treffliches. Die besten Zeugnisse langten zu Hause an, verscheuchten die letzten Wolken der elterlichen Unzufriedenheit und machten ihm den Ferienaufenthalt daheim wahrhaft beglückend. Nach anderthalbjährigem Aufenthalt in Grenchen kam er in eine andere Schule, die noch bedeutungsvoller für ihn werden sollte. Unter des Vaters und der Mutter treuer Arbeit war das Geschäft sehr emporgeblüht; sie mußten sich nach Hilfe umtun, und was lag da näher, als den ältesten, bald erwachsenen Sohn heranzuziehen! Da aber der Restaurationsbetrieb große Umsicht, Geschäftskennntnis, gewandte Umgangsformen und besonders tüchtige Sprachkenntnisse erforderte — kamen doch Gäste aus aller Herren Länder — so sollte er dazu erst die rechte Vorbildung erhalten. Deshalb mußte er zunächst eine tüchtige Lehrzeit als Kellner in einem der ersten Gasthöfe Genfs durchmachen; dann übernahm er eine Stelle als Hotelfekretär in Genua und ging schließlich nach Hastings, um zu dem Italienischen und Französischen auch das Englische gründlich zu erlernen. So wurde ihm ein gut und schön Stück Welt bekannt; überall wirkten neue Verhältnisse auf ihn ein, in die es sich einzuleben galt und die seinen Horizont mächtig weiteten, seine geistige Kraft und Gewandtheit übten und stärkten und ihn vor einseitiger, engherziger Lebensauffassung bewahrten. Er lernte in den verschiedenen Ländern die aller verschiedenartigsten Menschen kennen, sie in ihrer Eigenart begreifen und mit ihnen umgehen. Und an allen den so verschiedenen Menschen fand er dann doch wieder das Gemeinsame heraus, eben das echt Menschliche. Wie sehr mußte das alles dem späteren Dichter zugute kommen, dessen Aufgabe es ja werden sollte, gerade dieses Allgemein-Menschliche in den verschiedensten Formen, unter denen es zum Ausdruck kommt, darzustellen. Das gerade befähigte ihn, nicht nur Schweizer, sondern in den Schweizern Menschen, echte Menschen im Guten und Schlimmen zu zeichnen.

Nach seiner Rückkehr galt es, das in der Fremde Gelernte daheim anzuwenden und zu verwerten. Es war ein schroffer Übergang von dem bunten Leben und Treiben der verkehrreichen Weltstädte mit ihren

tausend Genüssen hinauf in die einsame Stille der Welt des Hochgebirges. Auf wie vieles mußte der junge Mann da oben verzichten, das ihm bisher das Leben reizend gemacht hatte, an dem sich seine Bekannten und Altersgenossen ergöhten! Das wurde ihm nicht leicht. Es befiel ihn wieder jenes niederdrückende Gefühl des Beengtseins und der Vereinsamung, unter dem er schon früher einmal gelitten hatte. Und während der Vater Tag und Nacht unverdrossen auf dem Posten war und die Mutter mit nimmermüdem Fleiß freudig dem großen Haushalt vorstand, tat er häufig nur verdrossen und mürrisch seine Pflicht. Wer möchte das dem jungen, lebensfrohen Manne verübeln, an den das Leben in diesem Alter Anforderungen stellte, wie sonst selten an einen! Es ist ihm im Gegenteil hoch anzurechnen, daß er auf diesem Posten überhaupt aushielt, daß er die an sich doch durchaus nicht unberechtigten Wünsche niederzwang. Was ihm zu diesem gewiß nicht leichten Sieg verhalf, war wiederum die Arbeit, und zwar die Arbeit im eignen Interesse und die für das Wohl anderer. Die kleine Dorfgemeinde wählte ihn nämlich kurz nach seiner Heimkunft in den Gemeinderat, und die Tätigkeit, die er hier auszuüben hatte, wirkte sehr wohlthätig auf ihn ein. Einmal war sie für ihn eine heilsame Ablenkung, dann erfüllte sie ihn mit einem gewissen Stolz, der ihn antrieb, das in ihn gesetzte Vertrauen zu rechtfertigen. Mit Eifer lebte er sich in die engbegrenzte Politik der Berggemeinde ein; dabei wurde wiederum seine Welt- und Menschenkenntnis um ein gut Stück bereichert. Er lernte die Alpenbauern gründlich kennen, wurde heimisch in ihrer Welt, in ihrem Denken und Empfinden, in ihren Nöten, Sorgen und Freuden. Dabei gingen ihm die Augen darüber auf, wie auch im Kleinsten und Unscheinbarsten sich Großes offenbart. Seine Tätigkeit wurde ihm lieb und mit ihr die neue Heimat. Von Tag zu Tag versenkte er sich mehr in diese ihm bis dahin fremde Welt und erkannte immer klarer ihre wunderbare Pracht und Erhabenheit. Was ihm früher als einsam und öde erschienen war, das offenbarte ihm jetzt eine staunenswerte Fülle und Mannigfaltigkeit des Lebens, die ihm tausendfache Anregung und wonnevollste Unterhaltung gewährte. Da schwand die Unzufriedenheit, und Lust und Freudekehrte bei ihm ein. Hatte er bisher seiner schwermütigen Stimmung oft in schwülstigen Versen Luft gemacht, so kam nun in seine Lieder ein heller Klang. Ein wahres, gesundes Gefühl rang nach Ausdruck und schuf sich ganz von selbst eine reifere, reinere und immer selbständigere Form. Und jetzt kam er auch zu Anerkennung, indem manche der Gedichte Aufnahme in Zeitschriften fanden. Im Jahre 1892 las er in einer Zeitschrift ein Preisausschreiben für eine Novelle; das veranlaßte ihn zur Abfassung der eingangs erwähnten Erzählung „Kämpfe“. Er errang einen Preis, und nun stand es für ihn fest, daß er zum Poeten geboren. In wilder Arbeitsfreude entwarf er Pläne auf Pläne. Da wird ihm das Glück der Liebe zuteil, das seine Seele mit neuem Inhalt bereichert. Er verlobt sich mit Fräulein Lina Fähr aus Zürich und führt sie im Herbst 1893 als Gattin heim in das trauliche Nest, das die Eltern ihnen im Bahnhofsgelände bereitet haben. Es folgen Jahre des sonnigsten Familienglücks; eine



fröhliche Kinderchar wächst heran. Wie sehr die Geburt des Erstlings die Eltern beseligte, bezeugt das tiefempfundene Gedicht, das aufs schönste das Eltern Glück zum Ausdruck bringt:

Der Himmel schaut zu uns herein,  
Das Blau durchflammt vom Sternenschein.  
Wir sitzen da, mein Weib und ich,  
So wie die Nacht uns überschlich,  
So Hand in Hand mit stummem Mund,  
Wie Väter in hochheil'ger Stund'.  
Wir lauschen. Nah die Wiege steht,  
Darinnen leis ein Atem geht,  
Ein Atem, der seit Mondesfrist  
Uns beider Kirchengeläute ist!  
Wir lauschen stumm und andachtswach.  
Die Sterne flammen ins Gemach,  
Und nächt'ger Himmel schaut herein.  
Uns aber will zu Herzen sein  
Wie zwei'n, die gottgesegnet sind!  
Wir lauschen. Friedlich schläft das Kind!

Mit dem zunehmenden häuslichen Glück wuchs natürlich auch die Arbeit. Das väterliche Geschäft dehnte sich immer mehr aus. Gleich nach seiner Verheirathung hatte ihn der Vater als Anteilhaber aufgenommen. Im Jahre 1897 zogen sich die Eltern gänzlich vom Geschäft zurück und nahmen ihren Wohnsitz wieder in Zürich, wo der Vater ein Haus erworben hatte. Da gab und gibt es für unsern Dichter Arbeit in Hülle und Fülle, besonders in den Sommermonaten, in denen ein riesenhafter Verkehr durch den Gotthard treibt. Dann findet er nur wenig Zeit, dichterischen Arbeiten nachzugehen; höchstens in den ruhigeren Abendstunden meldet sich die Muse bei ihm zu Besuch. Kann er sich dann doch selbst seiner Familie nur wenig widmen! Damit diese wenigstens nicht unter dem Lärm und der Unruhe des Bahnhofes zu leiden habe, hat er sich auf einer sonnigen Matte ein Haus gebaut, in dem die Gattin sich aufs treueste der Pflege und Erziehung der fünf Kinder widmet. Ganz anders gestalten sich für ihn die Wintermonate. Da ist es da oben totenstill. Der Personenverkehr ist unbedeutend. Jetzt genießt er im Kreise der Seinen das im Sommer so oft entbehrte Familienglück. An den langen Winterabenden ergötzt er sich mit seinem einzigen Kameraden, seiner Frau, an dem, was die heimische und fremde Dichtkunst bieten. Dann gibt er sich auch ganz der Muse hin und verarbeitet die außerordentlich reichen Eindrücke des Sommers. Und immer lieber ist ihm in all den Jahren, die er nun schon da oben in dieser Weise verbracht hat, die neue Heimat geworden. „Der Blick ist immer heller geworden und ruhiger, immer mächtiger wuchs vor ihm das wunderbare, vielgestaltige Bild der Bergheimat empor und der Menschen, die sie bevölkern.“

Die Liebe zur Bergheimat ist es, in der seine Dichtung wurzelt, die in jedem Werke mächtig zum Ausdruck kommt. Zahn ist der Dichter des Hochgebirgs. Es haben in letzter Zeit viele Poeten mit großer Liebe und wahrlich nicht geringer Kunst die Herrlichkeit der Alpenwelt



geschildert: Rosegger die grüne Steiermark, der alte, herzerfrischende Pichler Tirol, Ganghofer Südbayern, Keller, Meyer, Heer die Schweiz. Jeder von ihnen hat sein Besonderes, jeder bietet Schönes die Fülle. Die gewaltige, wilde Großartigkeit aber des eigentlichen Hochgebirges hat keiner mit solch leuchtenden Farben gemalt wie er; das ist sein eigenstes Gebiet. Die Pracht der Gletscher und Firnen, der Glanz des mächtig flutenden Lichts, die tote Starrheit der wilden zerrissenen Felsen, das Leuchten der silbernen Alpengseen, das Donnern der Lawinen, das Rauschen der Bergströme, das Gebrause des wilden Föhns: das alles leuchtet und tönt uns aus diesen Dichtungen entgegen, als seien wir leibhaftig hineinversetzt in die Wunderwelt da oben. Lieb wird uns das Land, wie es dem Dichter ist. Wir verstehen den hochbejahrten Priester in „Erni Behaim“, wenn er angesichts des wie eine rotgoldene Fackel zum Himmel ragenden Salbits ausruft: „So manches Jahr ich hier bin, ich kann nicht satt werden, das anzustaunen. Das ist als vom Gott Vater entzündet, eine Predigt ohne Worte. Wenn der Glanz den Tag einleuchtet, ist es, als würde es auch in mir selber heller, und mit der Last der achtzig Jahre auf den Schultern danke ich dem Himmel, daß ich noch leben darf.“

Lieb und vertraut wie die Berge sind ihm auch die Menschen, die zwischen ihnen hausen, sagen wir lieber gleich: die Menschen überhaupt. Die Skizze seines Lebensgangs hat gezeigt, wie sehr ihm Gelegenheit zur Menschenbeobachtung geboten war; er hat sie wacker benutzt. Wir finden bei ihm eine Schärfe und Treue der Menschendarstellung, die unbedingte Bewunderung abnötigt. Da seine Dichtungen überwiegend in den einsamen Hochgebirgstälern spielen, schildert er auch meistens deren Bewohner. Abgeschliffen von der Welt, ringend mit den tausend Gefahren ihrer Heimat, verbringen sie da oben scheinbar einförmig und gleichförmig ihr Dasein. Und doch welche eine Fülle von eigenartigen, selbständigen, höchst individuellen Charakteren führt uns der Dichter zu Gesicht! Er hat unter all dem Gemeinsamen, das sie in ihrem äußeren Gebaren haben, die feinsten seelischen Unterschiede wahrgenommen. Die Liebe zu ihnen verführt ihn jedoch nicht zu schönfärbender Schmeichelei; mit unerbittlicher Wahrhaftigkeit schildert er sie als das, was sie sind und wir alle sind: als Menschen. Er kennt und bewundert ihre strogende Kraft und Gesundheit, ihre Ehrlichkeit und Frömmigkeit, ihre Selbstbeherrschung, ihren Fleiß und ihre Genügsamkeit, ihre Heimatsliebe und ihren Freiheitsdrang, ihren Mut, ihre Gastfreiheit und Trennherzigkeit; aber er weiß, daß es da oben auch, wie überall, Schwächlinge und Lumpen gibt, daß die Laster auch den Weg in die weltentlegensten Dörfer gefunden haben: die Lässigkeit und Faulheit, die Trunksucht und die Unzucht, schnöder Geiz und rücksichtslose, erbarmungslose Härte, der Zähjorn und die Starrköpfigkeit, die nur Biegen oder Brechen kennt. So recht in seinem Element ist er, wenn er starke, heldenhafte Naturen zeichnen kann, in deren gewaltigen Leibern ein hoher Geist und ein eiserner Wille wohnen, die sie geeignet machen zum Führer der unselbständigen Menge. Aber auch sie schildert er uns nicht als völlig

fehlerfreie Idealgestalten; auch sie bleiben Menschen, die trotz ihrer Größe mit Schwächen behaftet sind, in denen Versuchungen stärkster und schlimmster Art sich regen, mit welchen sie gewaltig kämpfen müssen und deren Gewalt sie nicht immer gewachsen sind. Weil der Dichter weiß, welch große Macht die Versuchung ist, deshalb bricht er auch über keinen lieblos den Stab; nichts ist ihm verhaßter als jener pharisäerhafte Hochmut, der unbarmherzig über andere zu Gericht sitzt, den Gefallenen mit grausamer Härte abweist und ihn so erst recht ins Leibliche und seelische Verderben stößt. Er hat das herzlichste Mitleid mit dem Gefallenen und Verirrten, das herzlichste Mitleid auch mit der Armut, mit dem bitteren Glend, das da oben nicht selten ist. Er weiß den schlummernden Reim zum Guten in dem scheinbar ganz Verkommenen zu entdecken und zeigt, wie gerade da die helfende Liebe einsetzen muß, um den Gesunkenen aufzurichten. Mit großer Vorliebe schildert er Menschen, die nach gewaltigem Ringen mit dem eignen Herzen oder den äußeren Verhältnissen endlich den Sieg gewinnen oder mit großer Ergebenheit das ihnen auferlegte, unabwendbare Geschick tragen, jene „heimlichen Kreuzträger, die ihre große Last mit lächelndem Munde schleppen, während allen übrigen die alltägliche Bürde schon verdrießliche Gesichter macht“. Eine ganze Reihe solcher Gestalten weist seine Dichtung auf, darunter besonders viele Frauen: Erni Behaim, Tobias in den „Hergottsfäden“, Verena Stadler und das Muttergöttesli in den gleichnamigen Novellen, Josepha in den „Hergottsfäden“, die Trud und die Cille im „Erni Behaim“, Leni in „Grundwasser“, die Frau des Präses in „Albin Jndergand“. Er selbst hatte manche inneren Kämpfe durchzumachen gehabt, und in seiner lieben Mutter war ihm die stille, schlichte Größe solchen weiblichen Heldentums entgegengetreten; kein Wunder, daß er sie so darzustellen versteht! Welch ein Zauber liegt doch über diesen Frauengestalten!

Die lichtesten Farben aber trägt er auf, wenn es gilt, kindliche Reinheit, Unschuld, Schönheit und Seligkeit zu malen. Kinder sind „Gottesgedichte“, hat er einmal gesagt, und im Erni Behaim heißt es: „Kinder sind Rätsel: Und wer ein Kind lieb hat, der weiß kein lieberes Tun, als in dessen Antlitz zu lesen. Eine mächtige Sprache steht darinnen geschrieben. Der sie lesen will, muß fleißig lernen, ansonsten er sie nie errät. Wer aber sein Kind ziehen will, lernt gerne. Kinder sind Sonnenblicke! Kummer und Born und Sorge und Mißmut weichen dem, der sein Kind um sich hat, wie die Wolken dem Tageslicht. Kinder sind Richter! Keine größere Scham denn die vor dem eignen Blut! Wer vor den Augen seines Kindes fehlt, ist ein Verlorner.“ Wer diese Worte in ihrer ganzen Tiefe verstehen will, der lese den „Erni Behaim“, die Novelle „Menschen“ und den „Albin Jndergand“, da findet er die anschauliche Auslegung dazu.

Wenn der Dichter auch vorzugsweise die Welt des Hochgebirgs darstellt, so ist er doch nicht darauf beschränkt. Die Betrachtung der einzelnen Werke wird zeigen, daß er auch die Kreise des Bürgerstandes und die große Geschichte des ganzen Schweizervolkes in den Rahmen seiner Dichtung zieht.

Was nun die Art der Darstellung anlangt, so ist zunächst zu bemerken, daß Zahn, wie das auch schon im bisher Gesagten angedeutet ist, durch und durch Realist im guten Sinne ist. Wie die Menschen, so stellt er auch die Verhältnisse und Dinge so dar, wie sie wirklich sind. Da gibt's kein Verhüllen, kein Verschönigen und nichts Verschwommenes. Frisch und lebhaft steht alles vor uns da, als sähen wir es mit eigenen Augen. Er liebt das helle Licht und die tiefen Schatten, die auch in seiner Welt da oben vorherrschend sind, und erreicht dadurch eine Deutlichkeit, die uns beim ersten Lesen fast zu grell erscheint, uns fast erschreckt. Wie schwache Augen an das helle Licht, so müssen sich schwache Nerven erst nach und nach an diese Deutlichkeit gewöhnen. Das ist besonders der Fall, wenn er die verheerenden Wirkungen jener elementaren Leidenschaften schildert, die nicht selten in jenen echten Naturkindern mit furchtbarer Gewalt toben: des Jähzorns, der Eifersucht, des Trostes, — oder wenn er uns in die armseligen Hütten der Armut oder des materiellen oder sittlichen Elends führt. Die verwahrlosten Häuschen mit ihren halbverfallenen Dächern, den kaum schließenden Türen, den zerbrochenen und mit Papierstreifen verklebten Fensterscheiben, drinnen der erbärmliche Hausrat, und die Menschen, denen das Allernötigste mangelt, in ihren unsagbar zersumpten Kleidern, die überall des Körpers Blöße durchscheinen lassen, oder, was noch schlimmer ist, in ihrer fast mehr als tierischen sittlichen Verkommenheit: das sind Dinge, die nicht jeder schauen mag, die aber jeder sehen muß, der ein Herz haben will für das menschliche Elend. Möge der Leser die prachtvollen Novellen: „Menschen“, „Grundwasser“, „Der Schatten“, „Das Muttergöttlesli“ aufschlagen, da wird er solche Bilder finden. Er braucht sich nicht zu scheuen, sie zu betrachten; denn der Dichter bleibt nirgends bei der Schilderung solchen Elendes stehen. Wie sich das Blau des Himmels abspiegelt in den schmutzigen Tümpeln, daß sie aussehn wie Teichen, vom Himmel gerissen, wie der Rosenglanz der Sonne die erbärmlichsten Pfützen vergoldet, so weiß des Dichters Kunst einen hellen Schein über das bitterste Elend zu werfen und auch das Allerärmlichste noch zu verklären. Oft blüht auf dem Schmutz des Rehrichthausens neben der Fülle des Unkrauts eine herrliche Blume auf; Edelweiß und Alpenrosen entsprossen dem ärmsten Felsboden; so gedeihen nicht selten in den verkommensten Verhältnissen lichte, wundervolle Menschenblüten, deren Vorhandensein den klugen Menschen Staunen und Überraschung abzwingt. Und solche gerade zeichnet Zahn in ergreifendster Weise.

Um möglichste Deutlichkeit zu erreichen, legt Zahn auch großes Gewicht auf sorgfältige Motivierung und klare, einheitliche Komposition. Die ersten Werke zeigen in dieser Hinsicht allerdings noch manche Mängel. Daß und wie er diese Mängel überwand, das bezeugt gerade jenen Fortschritt von Werk zu Werk, der eingangs gerühmt wurde. Besonders meisterhaft erscheinen nach dieser Seite hin die Novellen „Grundwasser“, „Das Muttergöttlesli“, „Berena Stadler“, „Vinzenz Püntiner“ und die Romane „Albin Zndergand“ und „Herrgottsfäden“.

Ganz auffallend ist auch der Fortschritt in der Sprache. Wie bald



hat er sich befreit von den angelernten, üblichen Romanphrasen, wie sie in den „Kämpfen“ genug vorkommen! Schon im folgenden Werk, in „Bergvolf“, ist er fast völlig selbständig; schon hier ist er bestrebt, die Sprache dem Stoffe eng anzupassen. Das steigert sich dann stetig, so daß der Ausdruck in den letzten Dichtungen völlig eigenartig, klar, bestimmt, kernig, reich und abwechslungsreich ist. Schildert er die Pracht und Erhabenheit der Alpenwelt, überhaupt der Natur, so strömt die Sprache majestätisch, klangvoll dahin; eine Fülle von treffenden und neuen Bildern verleiht ihr echt dichterischen Schwung und Anschaulichkeit, besonders im Verse. Wie herrlich malt er in „Veronika“ den Mond-  
aufgang:

„Dann schwand der Tag, der glimmend noch gesäumt,  
Der Himmel schloß die ungemess'nen Tiefen;  
Sternaugen, die zu lange, lange schliefen,  
Laten sich auf und leuchteten verträumt.  
Und plötzlich brach ein weißer Schein in Farben  
Von Strahlen durch des Äthers Trauerfarben,  
Und schwellend stets und wachsend wundervoll  
Aus ihm des Mondes bleiche Blume quoll.

Da floß von Silber in das Tal ein Strom,  
Es troff der Wald vom Glanz, vom tauigseuchten,  
Und wo ein Stein war, fing er an zu leuchten;  
Die Felsbrust glommt, des Schneefirns Ruppeldom  
Erschimmerte im Scheine bleicher Flammen.  
Am Dorf im Grunde wuchs der Strom zur See,  
Verschlang ein braunes Hüttchen je und je  
Und schlug, ein friedlich Grab, ob ihm zusammen.“

Der Dialog ist natürlich, oft mit dialektischen Wendungen und Wörtern untermischt, wo das dem Dichter zur Charakteristik der Personen und Dinge, sowie zur Erreichung größerer Naturtreue nötig erscheint. So entspricht er ganz dem Bildungsgrade der sich unterhaltenden Personen. Seine Sprache der Leidenschaft ist gehalten, hart, außerordentlich kurz wie abgehakt, ganz der äußere Ausdruck der inneren Vorgänge. Bei der Darstellung tiefen, menschlichen Gefühls weiß er eben so herbe wie auch warme, zarte und innige Töne anzuschlagen. Er ist sehr sparsam in Worten; elegante Glätte, die fast immer ein Zeichen innerer Unwahrhaftigkeit und Gehaltlosigkeit ist, fehlt ihm gänzlich.

Und der Dichter kann sie sehr gut entbehren! Denn er besitzt eben Ernst und Gedankenfülle in hohem Maße. Er nimmt das Leben nicht leicht; denn er kennt es, sein Glück und sein Leid. Er kennt auch die Mächte, die das Leid mildern und das Glück schaffen können. Das sind echte Religiosität und Sittlichkeit im weitesten Sinne. Die aufmerksame Betrachtung der Gotteswelt hat ihn auf deren Schöpfer, die Beobachtung des menschlichen Schicksals auf dessen Venter hingewiesen. Er nimmt es auch ernst mit der Kunst. „Alle Schönheit macht besser“, sagt er im „Geiger“ und bezeugt damit, daß ihm die Kunst eine Führerin zu höherer Gesittung ist. Darum geht auch durch alle seine Dichtungen ein tiefreligiös-sittlicher Grundzug. Echte Religiosität ist ihm nicht ein äußeres Erfüllen der kirchlichen Vorschriften, nicht ein Plappern über Gott



und göttliche Dinge, auch nicht die Flucht vor den Freuden der Welt, sondern ein inniges, tiefes Sichversenken in das Wesen Gottes und seiner herrlichen Schöpfung und als Frucht dieses Suchens und Forschens die hohen Gefühle der Liebe zu Gott und den Menschen, der demüthigen Ehrfurcht und des kindlichen Vertrauens, welche sich dann im Leben äußern als Tun nach dem göttlichen Worte und als geduldiges Tragen des von Gott auferlegten Geschicks. Wo das alles vorhanden ist, da ist jener Friede eingekehrt, der dem Dichter als höchstes Ziel menschlichen Strebens erscheint. Aber wie unendlich weit und schwer ist der Weg zu diesem Ziel. Wer vermag trotz ehrlichsten Suchens und Forschens Gottes Wesen voll zu erkennen, die tausend Rätsel der Welt und des Menschengedaseins zu lösen? Darum erklingt in Zahns Dichtung nicht selten die ergreifende Klage über die menschliche Unvollkommenheit, über die engen Grenzen der menschlichen Erkenntnisfähigkeit. Er steht sinnend und grübelnd vor den höchsten Rätseln und fühlt aufs schmerzlichste, daß er sie nicht lösen kann. Mit dem faustischen Drang nach klarer Erkenntnis verbindet sich das Bewußtsein der Ohnmacht:

Halbheit ist alles! Strahlen fang' ich auf,  
Der Sonn' entgegen richtet sich mein Lauf,  
Auf Haupt und Antlitz fühl' ich warmes Licht,  
Die Sonne selber aber fass' ich nicht!  
Halbheit ist alles! Menschenwert ist Wind,  
Vergänglich, wie wir selbst vergänglich sind!  
Was ewig wäre, schwebt dem Auge vor:  
In Nebelfernen ein geschloss'nes Thor,  
Das trägt ein Wort in Flammenlettern: „Such!“  
Sich hinzufinden nur will nicht gelingen!  
Das ist der Halbheit, ist des Menschen Fluch:  
Das Große schauen und es nie erringen.“

Und diese Halbheit zeigt sich ihm nicht nur im menschlichen Denken, sondern auch im Wollen. Wie selten gelingt es doch auch dem hoch- und edelstrebenden Menschen, das Ziel zu erreichen, das die helle Vernunft und die göttliche Ordnung ihm vorschreiben; immer wieder zieht das Bleigewicht der Sinnlichkeit abwärts, immer sieht er sich gehemmt in dem Ringen nach sittlicher Reinheit und Freiheit. Und selbst dem, was uns als das Edelste und Beste erscheint, haften nicht selten kleine Schwächen und Unvollkommenheiten an, die gerade groß genug sind, uns die Freude an ihm zu beeinträchtigen. „Meinst du nicht, daß wenig Vollkommenheit sei in der Welt?“ fragt Elisabeth in der wunderschönen gleichnamigen Novelle den Bruder, als sie über die kleinen äußerlichen Mängel des sonst hochverehrten Hilpert nicht hinwegkommen kann. Wenn so der Dichter sinnend bei der menschlichen Unvollkommenheit verweilt, die er nicht nur an andern geschaut, sondern auch gewiß an sich selbst erfahren hat, ergreift ihn ein tiefes Unbefriedigtsein, dem wieder eine mächtige Sehnsucht nach innerem Frieden und innerer Ausgeglichenheit entspringt. Darum begegnen wir in seiner Dichtung auch so häufig solchen zwiespältigen Naturen, wie z. B. Erni Behaim, die nach innerem Frieden ringen, aber auch solchen, die ihn nach längerer oder kürzerer Irrung

gefunden haben: Berena Stadler, das Muttergöttesli und der alte Lehrer in den Herrgottsfäden. Und wie gerne verweilt der Dichter gerade bei solchen Helden! Das zeigt aber auch aufs deutlichste, wie sehr er an sich selbst arbeitet, wie streng er sich selbst beurteilt, wie er sich emporzuarbeiten sucht zu echtem Menschentum und zu echter Kunst, die ja von jenem gar nicht zu trennen ist. Und dieses hohe Ringen und Streben gerade ist es, was uns so zu ihm hinzieht und was uns noch Großes von ihm erwarten läßt. Er hat sich selbst einmal allzu bescheiden als einen Gefellen bezeichnet; wir glauben sicher zu sein, daß bei ihm die Vorbedingungen zur Meisterschaft vorhanden sind. (Schluß folgt.)

## Eine empfindliche Lücke in dem literarisch-ästhetischen Teil unserer bisherigen Lesebücher.

Eine kritische Studie von R. Hecker.

„Für die Kinder ist nur das Beste gut genug!“  
Goethe.

Die moderne Kunstrichtung der Gegenwartspädagogik, die nunmehr zu einem gewissen Abschluß gelangt zu sein scheint, hat zu mannigfachen Reformbestrebungen Anlaß gegeben, die auch die literarisch-schöngeistigen Stoffe unserer Lesebücher unter die kritische Sonde genommen und eine zeitgemäße Sichtung und Neuauswahl dieser Stoffe unter dem Gesichtspunkt einer Auscheidung des Veralteten, Antiquierten zugunsten der Neuaufnahme wertvoller dichterischer Kunstwerke der modernen Literatur als eine unerläßliche Forderung erscheinen lassen.

Bekanntlich stellt sich auch der Ministerial-Erlaß vom 28. Februar 1902, der zu einer durchgreifenden Reform der Volksschullesebücher Anlaß gegeben, auf diesen Standpunkt, wenn er u. a. sagt: „Manche der Bücher führen einen beträchtlichen Ballast veralteter Stoffe mit sich, was in der starken Abhängigkeit von gemeinsamen älteren Quellen und in dem Mangel an eigenem Forschen nach geeigneten Lesebüchern seinen Grund hat; unsere Literatur seit 1870 ist zu wenig ausgenutzt“ usw.

Das Andenken der großen Meister Goethe, Schiller, Rückert, Uhland u. a. in allen Ehren! Gewiß werden erlesene, köstliche Perlen ihrer dichterischen Muse stets einen Ehrenplatz unter den poetischen Normalstoffen unserer Lesebücher einnehmen, und ihr Name darf niemals im Gedächtnis der deutschen Jugend erlöschen; allein dieses schließt keineswegs aus, daß auch neuere Stimmen aus dem deutschen Dichterswald zu Gehör kommen.

Unsere Kinder haben sogar ein Recht darauf, den geistigen Pulsschlag ihrer Zeit zu empfinden und ihre geistigen Grundströmungen kennen zu lernen. Unser großer Herder sagt an einer Stelle: „Unsere Zeit ist ein großer Wecker: Die grobe, eiserne Wanduhr rasselt und ruft mit gewaltigen Schlägen.“

Wir haben uns aber nachgerade in einen bestimmten Kanon bestimmter poetischer Stoffe hineingearbeitet, so daß es uns schwer wird, uns von dem Alten zu lösen und dem guten Neuen gerecht zu werden.

Und doch gleicht auch die neuere Dichtung einem blühenden Fruchtgarten, der seine seltenen Blüten dem Kenner und Poesiefreunde zu erhebendem geistigen Genuß und ästhetischer Vertiefung einladet. Eine Verjüngung und Ergänzung der literär=schöngeistigen Stoffe unserer Lesebücher kann dem erziehlischen Gesamtzwecke, wie der geistigen Veredelung unserer Schüler nur frommen.

Es kommt vor allem darauf an, die Neuauswahl der literarischen Musterstücke unter ästhetische Gesichtspunkte zu stellen.

Sehr treffend bemerkt Dr. Sallwürk,\*) ein gewiß berufener Beurteiler, hierzu: „Dem Schüler für die Schönheit (in der Poesie) die Augen öffnen, das soll ein Resultat der Erklärung sein: sehen, lehren, das Schöne vom Nichtschönen, nicht nur vom Häßlichen trennen lehren, ist die neue, lockende Aufgabe . . . Das sei unser allerhöchstes Ziel: der der Schönheit in unsern Schulen eine Stätte zu bereiten. Wenn wir Lehrer, statt Wissensstoff über Wissensstoff in die jungen Gedanken zu verpflanzen, Propheten der Kunst werden wollten, welche herrliche Aufgabe würde sich uns aufstun!“

Für die Volksschullesebücher eignen sich nur abgeklärte, ästhetisch vollendete und von sittlichem Hauch durchwehte poetische Stoffe von dauerndem, bleibendem Wert.

Diesen Kardinalsatz möchten wir als bestimmend für die Neuauswahl neuer Lesebuchstoffe hinstellen, und damit fallen für unsern Zweck alle die gärenden, oft tendenziösen dichterischen Erzeugnisse des neueren und neuesten Jung=Deutschlands fort, die wohl durch äußere Schönheitsformen blenden, aber eines rechten sittlichen Kernes bar sind und wohl gar durch sinnliche Erotik die Reinheit des Kindesgemütes vergiften mögen. „Für die Kinder ist nur das Beste gut genug!“

Der angezogene Ministerialerlaß bemerkt hierzu: „Das Lesebuch biete Stücke aus den besten Schriften unserer Literatur, soweit sie dem kindlichen Verständnis nahe liegen . . . Es sind nicht nur die Schriftsteller der älteren Zeit bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts zu benutzen, soweit ihre Arbeiten noch heute Wert haben, sondern auch solche der neuesten literarischen Entwicklung, und zwar ist ebenso die Buch-, wie die Zeitschriftenliteratur mit Stücken, welche durch ihren Inhalt, wie durch die Form ihrer Darstellung den gestellten Anforderungen entsprechen, zu verwenden.“

Verhältnismäßig reich ist die Ausbeute in dem Blütenwalde der neueren Lyrik, obwohl hier manches Treffliche durch politische Tendenz oder unreine Erotik beeinträchtigt wird und für die Aufnahme in die Lesebücher nicht in Frage kommen kann.

In der Borderreihe dieser neueren Lyriker steht Detlev v. Lilien-

\*) „Moderne Literatur in der Schule“ von Dr. E. Sallwürk. Blätter für erziehenden Unterricht von Friedr. Mann, 1901 Nr. 27.

cron, ein moderner Dichter von Kraft und Frische, dessen Poesien aber mit einer gewissen Vorsicht gewählt werden müssen. Man hat Silencron als Lyriker wohl neben Lenau und Droste-Hülshoff gestellt. An ihn, den Dichter der „Schilflieder“, und sie, die Sängerin der Heide, erinnern manche seiner Naturbilder, z. B. die „Heidebilder“.

Der Dichter sieht und beobachtet mit bewundernswerter Schärfe, und was er erschaut, stellt er lebendig und wahr, zumeist etwas grell, uns vor die Seele hin. Zuweilen vergoldet ein milderer Strahl seines Herzens des Dichters Welt, beispielsweise in dem schönen Gedicht:

Meiner Mutter.

1. „Wie oft sah ich die blassen Hände nähen,  
Ein Stück für mich — wie liebevoll du sorgtest!  
Ich sah zum Himmel deine Augen flehen,  
Ein Wunsch für mich — wie liebevoll du sorgtest!“ usw.

Neben Silencron zeigt Richard Dehmel, abgesehen von seiner Hineigung zum Naturalismus und Symbolismus, ein schönes Formtalent, und manche seiner Gedichte, wie „Sommerabend“, erinnern sogar an Goethesche Lyrik.

Ein Schriftsteller, der seiner Zeit nach ganz zu den Alten zählt, dessen dichterische Bedeutung aber je mehr und mehr gewürdigt wird, und der dabei so modern wie nur wünschenswert ist, ist Eduard Mörike. Früher allzuwenig gekannt, ist er jetzt der ausgesprochene Liebling der Künstler, aber auch eines größeren Publikums, denn seine Lyrik steht an Bedeutung zwischen der Goethes und Uhlands, und zwar so, daß Mörike Uhland mehr überragt, als er von Goethe fern ist. Er ist ein überaus freisinniger Künstler von elementarer Dichterkraft. Zu unsern Lesebüchern würde er wundervolle Beiträge liefern.

Neben Uhlands „Frühlingsglaube“ stellt sich ebenbürtig Mörikes „Er ist's“:

„Frühling läßt sein blaues Band  
Wieder flattern durch die Äste;  
Süße, wohlbekannte Däse  
Streifen ahnungsvoll das Land“ usw.

Theodor Storm, der den Dichter persönlich gekannt, sagt von seinen Gedichten: „Von ‚Märchenduft‘ umwoben, ein Märchenkönig, ein Märchenjäger und Märchenwünsche, wie es im Märchen sein muß, treten uns entgegen, und diese Märchenwelt ist so schön in die Sinnenwelt hineingestellt, daß sie uns wie die lieblichste Wirklichkeit erscheinen will.“ Als weitere Probe der herrlichen Poesien, die von dieser Dichtercharse rauschen, geben wir noch das kurze „Gebet“:

„Herr! schide, was du willst,  
Ein Liebes oder Leides;  
Ich bin vergnügt, daß beides  
Aus deinen Händen quillt.“

Neben der Ostpreuße Johanna Ambrosius, der Frau aus dem Volke, deren schlichte Lieder nach dem Urteil eines berufenen Kenners tiefe Sehnsucht nach reinem Glück und „brünstiges Natur-



empfinden“ atmen, wird in jüngster Zeit als lyrische Sängerin vielfach Anna Ritter genannt. Jedoch eignen sich von ihren oft durch überraschende Formenschönheit ausgezeichneten Gedichten, nur einzelne, erlesene für die Jugend, weil sie ein zu starkes subjektives Empfinden ausdrücken. Ihre Gedichte erschienen 1898 und wurden von der Kritik ziemlich einmütig als „Blüten echter Lyrik“ und als charaktervolle Rundgebungen einer ernststen, im Kampfe des Lebens gestählten und geläuterten Dichternatur bezeichnet.

### Morgen.

„Wie du nun vom blauen Hügel,  
Sonne, deine Hände hebst  
Und auf goldgesäumtem Flügel  
Lächelnd nach der Höhe schwebst,  
Hängt sich meiner Seele Sehnen  
Weinend an dein weißes Kleid,  
Daß du mich aus Not und Tränen  
Trügst in ew'ge Herrlichkeit.“

So wie hier ist der Grundton ihrer Lyrik meist ringende Sehnsucht — „Sehnsucht, Sehnsucht, treibende Macht! Sonne des Tages, Seele der Nacht.“ Die Dichterin hatte den geliebten Gatten, an dessen Seite sie des Lebens Glück in seltener Fülle genossen, früh verloren. Darum klingt in vielen ihrer Lieder tiefste Trauer, ja wilder Schmerz wieder; nur seltener begegnen wir stillem Nachempfinden einer seligen Vergangenheit. \*)

Ein hervorragendes Talent des allernmodernsten Dichterkreises ist Maria Janischek, die in dem Buch „Aus allen Zeiten“ religiöse Stoffe in Klängen von wunderbarer Schönheit behandelt hat.

### Jeremiaß.

„Ich verbarg mich vor ihm, er fand mich doch,  
Ich floh vor ihm, er eilte mir nach,  
Ich stellte mich taub und als ob ich schlief,  
Er schlug mich mit seinem Donner wach.

Mit jedem Trank trink ich mich in sein Gebot,  
Sturm treibt mich den Weg, den er will, daß ich geh',  
Im Leben der Erde zerzt mich sein Hauch,  
Es glüht mich sein Aug' an im Abendrot.

Die Nacht schleudert mich dem Morgen zu,  
Der höchste Gipfel befreit mich nicht,  
Keine Tiefe ist so tief, daß sie mir verbirgt  
Sein von Schrecken umdräutes Angesicht.

So nimm mich denn hin, gewaltiger Arm!  
Mag ich werden deiner Rache feuriger Pfeil,  
Mag ich werden deiner Lippen schreiendes Horn,  
Daß Israels Söhne ruft zu Heil.“

In Gedanken vielleicht mit Ahlands „Frühlingsglauben“ verwandt ist „Troßt“:

\*) Vergl.: „Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik“ von A. Großkopf. „Deutsche Blätter“, 1901 S. 96 ff.

„Der junge Morgen schwebt zur Erde still:  
Ein Engel, der mit Blumen spielen will.  
Er küßt die Menschen, küßt den Kelch der Rosen,  
Da ist die Luft erwärmt von seinem Kosen“ usw.

Sind einmal derartige Klänge der Schönheit in unserer Schullektüre vernommen worden, so verlieren sie das für den Anfang vielleicht Überraschende.

Ein Lied von heiliger Innigkeit und gottverkürter Schöne ist „Aus Trübsalen“:

„Er schlief im dürstgen Rachen  
So manche Sommernacht,  
Die Lüfte senkten die Flügel,  
Das Schilf hat ihn bewacht.

Er hat gedarrt, gehungert  
So manche heiße Stund,  
Da bot in schlichter Liebe  
Die Traube ihm den Mund.

So manchmal war er traurig  
Und stützte den Kopf in die Hand,  
Da klang ein Kinderlachen,  
Und seine Schwermut schwand.“

So wunderbare Klänge um Jesus wird selten das Kindergemüt vernehmen. Einen künstlerisch herrlichen Ausschnitt aus dem Leben Jesu gibt „Ein lichter Tag“. Die Pharisäer fragen den Herrn nach dem vornehmsten Gebot, und Christus gibt ihnen das Gebot der Liebe. Dann heißt es:

„Dies war alles? Nichts als Liebe, Liebe?  
Dies war Jahwes oberstes Gebot,  
Dem nichts weiter zuzufügen bliebe?

Träumend liegt der See. Vom blauen Himmel  
Laußt die Sonne wie in stummen Sonnen  
Jenem dort im dichten Volksgewimmel,  
Der das Wort der Worte heut ersonnen.“

Dr. Sallwürf sagt weiter: „Ich möchte am liebsten das ganze herrliche Buch ausschreiben und es jedem, der da zweifelt, ob wir in unsern Tagen Gedichte haben, die den alten ebenbürtig sind, von dem Gefühl mitteilen, das mich bei der Lektüre solcher Poesie und dem Gedanken ergreift, daß sie auch unsern Pflinglingen offenbart werden soll.“

Es muß für unsern vorliegenden Zweck ungemein förderlich sein, namentlich auch im Hinblick auf die zeitraubende und nicht immer ausgiebige Auslese moderner Dichtungsblüten, daß bereits treffliche Sammlungen solcher Gedichte existieren, die auch bei der Neugestaltung der poetischen Lehrstoffe trefflich zu verwerten sind. Unter diesen nennen wir in erster Linie die „Poesiestunden“\*) von R. F. Linke, welches Werkchen die Auswahl unter künstlerisch-ästhetischem Gesichtspunkt trifft und eine reiche Fundgrube schöner Literaturproben der neueren deutschen Dichtung bildet.

\*) Hannover/Berlin 1904. Carl Meyer (Gustav Prior).

Verfasser sagt in der einleitenden Vorrede „Was die Poesiestunden wollen“ u. a.: „Schauen, Genießen, Vertiefen“ —, das soll der Wahlspruch der „Poesiestunden“ sein . . . Wir haben Gedichte geboten, die nur vorgetragen, dargeboten zu werden brauchen.

Wer hat seinen Schülern, Schülerinnen „Das Kind“ von Hebbel, „Die Mutter lag im Totenschrein“ vorgelesen, vorgelesen mit der ganzen Innigkeit und Wärme der Seele und dann auch nur ein einzig Wort sagen mögen! Aber solcher Gedichte haben wir nicht gar viele. Viele, viele aber haben wir, die, ehe sie vorgetragen, dargeboten werden können, einer Einleitung, Vorbereitung bedürfen. Man vergleiche in den „Poesiestunden“ die Dichtungen „Archibald Douglas“ von Fontane, „Der goldene Tod“ von Avenarius, „Vaterzorn“ von Fischer, „Sommernacht“ von Gottfried Keller, „Weihnachtsabend“ von Theodor Storm, „Der Feuerreiter“ von Mörike usw. und die Einleitungen dazu!

Durch die lebensvolle Einleitung und die kunstmäßige, Seele und Leidenschaft gebende Darbietung ist nicht nur der Inhalt, ist auch die Form der Dichtung durchsichtig geworden. Darum auch nichts von Metrik jezt. Die lebensvolle Darbietung ist die Metrik, ist lebendige Metrik. Die Metrik als Lehre kann warten . . . bis es Zeit ist, und Zeit ist es, wenn die Schönheit der Dichtung — der Eindruck davon in der Seele des Hörers — nicht mehr gestört werden kann.“

Diesen trefflichen Ausführungen Linkes, die zugleich Richtlinien für eine zweckentsprechende Auswahl neuerer poetischer Stoffe geben, ist wohl nichts hinzuzufügen. Jedenfalls muß jedes plumpe, katechisierende Hineindoziern nur die zarte, weichevolle Stimmung in der Kindesseele zerstören und jedes ästhetische Empfinden zerstören. Wir schließen mit B. Gehses schönem Wort:

„Die schöne Form macht kein Gedicht,  
Der schöne Gedanke tut's auch noch nicht.  
Es kommt drauf an, daß Leib und Seele  
Zu rechter Stunde sich vermähle.“

## Kriegslist der Tiere im Kampf ums Dasein.

Von Lehrer Friedr. Lorenz, Berlin.

Als Darwin zuerst sein Schlagwort vom „Kampf ums Dasein“ prägte, wies er schon darauf hin, wie bei jeder größeren Vermehrung der Individuenzahl derselbe immer ernstlichere Formen annehmen muß. Nur dasjenige Lebewesen hat die größte Aussicht auf Fortbestand, welches den äußeren Bedingungen am vorteilhaftesten angepaßt ist. Wie sich nun in der Menschenwelt dieser Krieg immer mehr und mehr zugespitzt hat und die Erdenbewohner zu den mannigfachsten Fortschritten auf allen Gebieten gedrängt hat, so sind auch die übrigen Lebewesen gezwungen gewesen, sich durch mancherlei Mittel so zweckmäßig und vollkommen wie nur möglich für den Krieg in der Natur auszustatten. Darum sind denn auch heute im Hinblick auf dieses Prinzip mancherlei Beziehungen der

Naturkörper aufgeklärt worden, deren Vorhandensein man früher kaum ahnte. Für viele Tatsachen, die man in früheren Jahrhunderten als unerklärliche Regelwidrigkeiten angesehen hatte, sind heute Erklärungen gefunden worden. Für manche Geheimnisse bietet uns das „Möglichkeit=prinzip“ einen Schlüssel zu ihrer Entzifferung. Zu solchen Phänomenen gehört auch die Mimikry im Tierreich und einige derselben verwandte Erscheinungen, wie z. B. die schützende Maskierung und verschiedene Ähnlichkeiten zur Sicherung ihrer Träger.

Letztere charakterisiert sich dadurch, daß gewisse Gegenstände, die ohne eine eigene Bewegung sind, in Form, Farbe und Zeichnung von manchen Tieren nachgeahmt werden; solche Gegenstände sind aus dem Tierreiche: besondere Sekretionsprodukte (abgestoßene Häute) oder aus dem Pflanzenreiche sowohl lebende als auch abgestorbene Organe (Blätter, Früchte, Dornen), sodann noch Tautropfen und Bodenarten. Nach den Berichten von Reisenden sind im Amazonengebiete Käfer vorhanden, welche durch ihre halbkugelige Form und ihre Perlenfarbe glitzernden Tautropfen auf den Blättern gleichen. Ebenso gibt es in Südamerika eine Buckelzirpe, deren Nackenschilder von blasigen Hohlräumen durchzogen sind, so daß dieses Insekt in der Ruhe der leeren Puppenhülle eines bereits ausgeschlüpften Tagfalters vollkommen gleicht.

Interessant sind auch mannigfache Anpassungen einiger Tierformen an Objekte aus dem Pflanzenreiche. In gewissen Gegenden unseres Vaterlandes wird der Zitronenfalter als „Rindenblatt“ unterschieden, um damit seine entfernte Ähnlichkeit mit frischen, grünen Blättern zu kennzeichnen. Viel typischer sind dagegen einige tropische Formen des Tierreiches. Eine flügellose, rosenrote Fangheuschrecke Indiens gleicht einer Orchideenblüte bis ins einzelne. Unbeweglich erwartet sie unter diesem Schutze die Annäherung einer Biene, welche die Orchideenblüte besuchen will, um dem Raubinsekt zum Opfer zu fallen. Manche Stabheuschrecken erinnern an nackte, am Ast befindliche oder an zu Boden gefallene, mit Lebermoosen bewachsene Zweigstückchen. Die unsymmetrisch gestellten Beine, sowie mancherlei lappenartige, unregelmäßige Verbreiterungen an denselben, losgesplitterten Rindenstückchen täuschend ähnlich, vervollständigen noch das Trugbild. So ist das Halschild eines mittelamerikanischen Insektes einem Pflanzendorn unverkennbar ähnlich. Dadurch bietet sich dem an den Zweig seiner Nährpflanze eng anliegenden Insekt ein Schutz gegen insektenfressende Vögel, die der starre Dornenapparat mit dem Tode bedroht. Wir finden einen Grund zu solchem Vorgehen in der Natur in der ungeheuren Vervielfältigung einzelner Arten, wie in der Beobachtung, daß das Passendste alle übrigen Organismen überwältigt und überlebt.

Ganz eigenartig sind auch bei einigen Insekten Maskierungen, welche den Zweck haben, ihren Träger vor verfolgenden Feinden zu schützen, oder ihn leichter und unbemerktbar seinen Opfern entgegen zu führen. Es sind in Siam verschiedene Larven von Raubwanzen, den furchtbarsten Räubern der Insektenwelt, beobachtet worden, die sich mit trockenen Blattstücken oder sogar mit einem Haufen toter Ameisen be-



deckt hatten. Langsam kriechen sie an den Stämmen der Bäume herunter. Naht sich ihnen eine Ameise, die in ihnen ihre Artgenossen vermutet, so wird sie gepackt und mit dem Rüssel durchbohrt. Einem Wolf im Schafskleide gleicht dieser Räuber.

Alle die angeführten mannigfachen Ähnlichkeiten mit den verschiedenartigsten Modellen und eine gewisse Maskierung dienen also hauptsächlich dazu, den Tieren das Leben zu erhalten, oder ihnen ihre Existenz zu erleichtern. In noch höherem Grade befähigt sie hierfür die Mimikry, d. h. die Nachahmung oder Nachäffung der äußeren Erscheinung, der Gestalt und Färbung unter Gliedern weit entfernter Familien.

Wie ein rechter Kämpfer jede kleinliche List verachtet, so sind auch die meisten Säugetiere, mit mancherlei Waffen zum Kampfe mit ihren Feinden ausgerüstet, mit vielen Fähigkeiten ausgestattet, ihrer Beute habhaft zu werden, nicht auf kleinliche Mittel angewiesen, um ihre Existenz zu behaupten. Hier gilt allein das Recht des Stärkeren.

Die sprichwörtliche Falschheit der Schlangen ist gar häufig auch auf ihre äußere Gestalt und in bezug auf ihre Artzugehörigkeit anzuwenden. Viele von ihnen sind mit den verderbenbringendsten Angriffswaffen versehen, und eine Anzahl anderer Arten imitiert diese, um so ihre vollkommene Unschädlichkeit zu verdecken. In Indien fanden Forscher eine Schlangenart, die durch ihre Ähnlichkeit mit einer anderen, äußerst giftigen Gattung lange Zeit hindurch für identisch gehalten wurde. Erst als man sie genauer untersuchte, zeigte es sich, daß ihr die Giftdrüsen gänzlich fehlten. Sie besitzt aber hinter den Giftzähnen eine außerordentlich entwickelte Drüse, die jedoch ohne giftigen Inhalt ist. Auch sonst zeigen gar oft giftlose Schlangen genau die Färbung und Zeichnung gefährlicherer Arten, um auf diese Weise vor ihren Gattungsgenossen einen höheren Grad der Sicherheit zu erlangen.

Ganz eigenartig ist es, und doch wieder erklärlich, daß unter den Fischen wenig oder fast gar keine Fälle von Mimikry bekannt geworden sind; trotzdem doch der Kampf ums Dasein auch bei ihnen in unerbittlicher Strenge tobt, so daß sogar Eltern ihre eigenen Kinder verfolgen. Hier aber erhalten sich die Arten durch eine äußerst starke Vermehrungsfähigkeit. Ferner sind viele von ihnen durch eine der Materie, in der sie leben, angepasste Färbung geschützt. Unter den Schnecken sind einige Arten anderen ganz entfernten wohl manchmal ähnlich. Sie sind in diesem Kleide geschützt, weil in ihnen die schneckenfressenden Vögel eine Art vermuten, die infolge ihres widrigen Geschmacks von ihnen verachtet wird. So dient diese Nachahmung dazu, ihnen ihr Leben zu erhalten.

Besonders zahlreich sind die Fälle von Mimikry unter den Spinnen und Insekten. Hier sind es die stark verfolgten, sehr wenig vermehrungsfähigen und sonst durch keine Waffen geschützten Arten, welche andere, durch besondere Verteidigungsmittel vor einer Verfolgung bewahrte Tiere kopieren.

Eine häufig vorkommende Spinne gleicht einer Ameise täuschend in der Gestalt und Färbung, ja auch in der zickzackförmigen Bewegung derselben. Dadurch bleibt sie vor zahlreichen Feinden verschont und wird

eigentlich nur noch von den am Boden sammelnden Spechten verfolgt. Zwar bedeutet dies eine neue Gefahr für das Individuum, die aber durch zahlreiche andere Vorteile überwogen wird.

In Südamerika lebt ein Lockkäfer, der wegen seiner Schmachhaftigkeit von Vögeln viel begehrt ist. Dadurch aber, daß er mit seinem dichtbehaarten Körper und seinen für einen Käfer überaus buschigen Beinen einer kleinen Bienenart vollkommen gleicht, wird der Käfer oft vor dem Schnabel hungriger Vögel gerettet, die ihn von der Verfolgung ausschließen, aus Furcht, gestochen zu werden.

Die Schmetterlinge sind besonders befähigt, durch Variation in ihrer Färbung und Gestalt andere entfernte Gattungen darzustellen. Fast alle die Schmetterlinge, die von Vögeln verschont werden, zeigen einen überaus stechenden, aromatischen überhaupt widerlichen Geruch, der den Vögeln jedenfalls so unangenehm ist, daß sie sich unter keinen Umständen den mit einem solchen behafteten Insekt annähern. Die dadurch erlangte Sicherheit zeigt sich schon äußerlich in dem langsamen Fluge dieser Insekten, sowie in einem Reichtum bunter Farben und vollständiger Abwesenheit schützender Abtönungen auf der Unterseite ihrer Flügel. Alle diese Umstände lassen es als einleuchtend erscheinen, daß Schmetterlinge einer anderen Gruppe, welche sonst von Vögeln verzehrt würden, ebenso gut beschützt sind, wie die ersteren, wenn sie ihnen äußerlich gleichen, ohne aber den unangenehmen Geschmack derselben zu besitzen. So verschonen auf diese Weise die getäuschten Vögel die genießbaren Schmetterlinge, welche durch diese List im Kampf um das Dasein bestehen können.

Ganz eigenartig muß es uns erscheinen, daß, wenn eine Farben- oder Formenanpassung notwendig ist, diese in erhöhtem Maße, oft auch nur einzig und allein dem weiblichen Tiere zu eigen ist. Hier hat die allwaltende Mutter Natur vor allen Dingen das schwächere Geschlecht, dem die Erhaltung der Art besonders zufällt, mit einem wirksamen Schutze vor Vernichtung umgeben. Es ist ja andererseits auch eine leicht erkennbare Tatsache, daß gerade die Männchen unter den Tieren weit mehr zu Putz- und Gefallsucht neigen, als dies unter den Genossen der Gattung *homo sapiens* der Fall sein soll. Dieser farbenbunte Schmuck dürfte nach Darwins Ansicht bestimmt sein, das Wohlgefallen des Weibchens herbeizuführen. Vielmehr aber ist er auch geeignet, die Augen der Verfolger von dem besser geschützten oder bescheidener gekleideten Weibchen auf sich abzulenken. In idealer Weise opfert sich also hier das Männchen auf für den Schutz des Weibchens. Aus dem Kampf der Natur aber, „aus Hunger und Tod geht unmittelbar die Lösung des höchsten Problems hervor . . . , die Erzeugung immer höherer und vollkommener Tiere“.

## Blüten und Früchte.

„Erst wenn man im Kinde die neuen Schicksale des Menschengeschlechtes ahnt, wird man behutsam mit den feinen Fäden in der Seele des Kindes umgehen, weil man denn weiß, daß es diese Fäden sind, die einstmal das Gewebe der Weltgeschehnisse bilden werden. Dann wird man einsehen, daß jeder kleine Stein, mit dem man die spiegelnden Tiefen im Geiste des Kindes bricht, durch Jahrhunderte und Jahrhunderte in immer weiteren Ringen seinen Einfluß ausüben wird.“

Ellen Key.

# Aus der Schule.

## Die Schöpfung.

Behandelt für die Oberstufe.

Von C. Carstensen, Plön.

**1. Der Urzustand der Erde.** „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde.“ Wann dieser Anfang war, weiß niemand. Eins aber ist gewiß: Gott war vorher da; denn er schuf Himmel und Erde. Die Zeit seines Daseins läßt sich aber nicht bestimmen; er hat weder Anfang noch Ende, ist ewig.

Pf. 90, 2: „Herr Gott, du bist . . .“

Nur ein Gott ist der Schöpfer, nicht Götter (Heiden). Ohne einen Schöpfer ist die Welt aber nicht entstanden. Materialistische Weltanschauung: Stoff und Kraft sind das Ursprüngliche und von selbst entstanden. Christliche Weltanschauung: Kein Werk (Haus) ohne Urheber (Baumeister), keine Schöpfung ohne Schöpfer. Gott ist der Schöpfer, der Erste, das Ursprüngliche.

Er schuf die Welt ohne Stoffe und Werkzeuge. Wir können nur dann etwas zustande bringen, wenn wir Stoffe und Werkzeuge haben. Gott aber brachte die Welt aus nichts durch sein Allmachtswort hervor. Menschen können mächtig sein; Gott ist allmächtig.

Pf. 115, 3: „Unser Gott ist im . . .“

Pf. 33, 9: „Denn so er spricht . . .“

„Die Erde aber war wüst und leer.“ Wüst: Die Stoffe auf der Erde (Steine, Erde, Wasser) waren durcheinander gewürfelt; Leer: Feld und Wald sind im Winter leer; auf der Erde fehlten anfangs Pflanzen, Tiere, Menschen.

„Auf der Tiefe war es finster, und der Geist Gottes schwebte über dem Wasser.“ Das hebräische Wort, das Luther mit „schwebte“ übersetzt hat, kann auch durch „brütete“ ausgedrückt werden. Eine Henne brütet. Durch Brüten wird Leben geweckt. Gottes Geist schwebte lebentwckend über dem Wasser, war schaffend tätig.

**2. Die sechs Schöpfungstage.** Bei dem Worte Schöpfungstag haben wir nicht an einen Tag im gewöhnlichen Sinne des Wortes zu denken. Die Bibel will damit die einzelnen Entwicklungsstufen der Schöpfung andeuten, und diese umfassen nach allgemeiner Annahme viele Millionen Jahre.

**Erster Tag.** Licht und Finsternis werden voneinander geschieden. Das Licht war aber noch kein Sonnenlicht. Es entstanden zwei Zeiten: Tag und Nacht. Nun war es nicht immer „finster auf der Tiefe“; aber wie hell der Tag und wie dunkel die Nacht war, wissen wir nicht. Vielleicht glich der Tag unserer Dämmerung.

**Zweiter Tag.** Das Wasser über der Feste wird von dem Wasser unter der Feste geschieden. Über der Feste schwebt es in Wasserbläschen=

form in den Wolken, unter ihr ist es auf der Erde. Die Feste ist die Luft. Wenn die Wasserbläschen in den Wolken sich durch zunehmende Kälte in Tropfen verwandeln, kann die Luft sie nicht mehr tragen. Dann fallen sie als Regen auf die Erde.

Dritter Tag. Land und Wasser werden voneinander geschieden, und die Pflanzenwelt entsteht. Zum Wachstum der Pflanzen dient das Licht des ersten Tages, aber noch mehr das Licht des vierten.

Vierter Tag. Am ersten Tage das Licht, jetzt Lichter: Sonne, Mond und Sterne. Nun gelangen die Pflanzen erst zur rechten Entwicklung.

„Alle Wesen leben  
Vom Lichte, jedes glückliche Geschöpf —  
Die Pflanze selbst kehrt freudig sich zum Lichte.“     Schiller.

Pflanzen im dunklen Keller sind blaß.

Fünfter Tag: Wassertiere und Vögel — dritter und zweiter Tag.

Sechster Tag: Landtiere und Mensch — dritter Tag.

Was der Verfasser der biblischen Schöpfungsgeschichte im Geiste gesehen hat, das wiederholt sich heute noch täglich an jedem schönen Sommermorgen. Wie die Welt einst aus dem Nichts hervorgegangen ist, so geht die Entwicklung des Tages aus der Nacht hervor (Herders Schöpfungsidee).

#### Ein Schöpfungsbild am Sommermorgen.

1. Finstere Nacht umgibt mich; in düstere Nebel gehüllet,  
Schlummert die blumige Au; Stille herrscht auf der Flur.  
Einmal steh' ich im nächtlichen Dunkel; geheimnisvoll rauschend,  
Schwebet der göttliche Geist durch das schweigende All.

2. Plötzlich umschimmert der Berge Gipfel ein zitternder Lichtschein.  
Und „es werde Licht!“ sprach der allmächtige Gott.  
Stumm und geräuschlos entbrennt ein Kampf der Nacht mit dem Tage,  
Und der Nebel nun wogt auf und ab wie ein Meer.

3. Aber sicher schreitet das Licht seinem Siege entgegen,  
Senkt das graue Gewand sachte zur Erde hinab.  
In der Dämmerung Zwielicht seh' ich den wolkigen Himmel  
Schweben auf bläulicher Luft über dem nebligen Grund.

4. Endlich verschwindet dem Auge der graufarb'ne Mantel des Nebels:  
Hier gewahre ich Land, dort das unendliche Meer;  
Gras und Kräuter, Sträucher und Bäume erscheinen den Blicken,  
Breiten ein farbiges Kleid über das Feld und die Flur.

5. Siehe, da tritt sie hervor aus den goldenen Toren, die Sonne,  
Daß sie regiere den Tag, Wärme spende und Licht!  
Freudig wendet die Pflanze sich hin zum blendenden Lichtquell;  
Würzig-balsamischer Duft bringet aus Blüte und Blatt.

6. Lustig plätschern im Wasser der Fischlein bewegliche Scharen,  
Treiben in kühlender Flut fröhlich ihr neckisches Spiel.  
Rings umher erklingen der munteren Vögelein Nieder;  
Auf in des Äthers Blau schwingt sich der stattliche Aar.

7. Nun auch erwachen die Tiere des Feldes vom nächtlichen Schummer;  
Aus des Waldes Gezweig äugt das lauschende Reh.  
Auf die taufenchte Weide treibt der Hirt seine Herde;  
Durch die Morgenluft dringt froher Menschen Gesang.

C. C.



**3. Was die Gelehrten uns über die Entstehung der Welt berichten.** Anders als der biblische Schöpfungsbericht lautet das, was die gelehrten Forscher über die Entstehung der Welt zu sagen wissen.

a) Einst war die Erde ein feuerflüssiger Körper, dessen Oberfläche allmählich abkühlte und sich in eine feste Kruste verwandelte. Im Innern der Erde herrscht noch eine große Gluthize. Beweis: 1. bei 33 m Tiefe nimmt die Wärme um  $1^{\circ}$  zu, bei 330 m um  $10^{\circ}$ , bei 3300 m um  $100^{\circ}$ ; bei 10 Meilen Tiefe herrscht eine Hitze von  $2300^{\circ}$ . Alle bekannten Steine sind dann geschmolzen, und die Erde hat einen Durchmesser von 1720 Meilen! Welche Gluthize! 2. Jeder Ausbruch eines feuer speienden Berges erzählt von der Glut im Innern der Erde.

b) Außer der Erde sind noch viele andere Himmelskörper in Gluthize, u. a. auch die Sonne, die von einer so heißen Dampfhülle umgeben ist, daß Eisen sich in einen dampfförmigen Zustand verwandelt. An dunklen Sonnenflecken erkennt man, daß die Sonne sich in  $25\frac{1}{4}$  Tagen um ihre Achse dreht, und zwar in der Richtung von Westen nach Osten. In derselben Richtung bewegt sich auch die Erde um ihre Achse und zugleich um die Sonne, desgleichen alle übrigen Planeten (reichlich 400) nebst ihren Monden. Diese Uebereinstimmung in der Bewegung brachte Kant (1724—1804) auf die Vermutung, daß alle Körper unseres Sonnensystems aus einem Zentralkörper entstanden seien, der sich von Westen nach Osten um seine Achse drehte und bei dieser Bewegung große Massen seiner dampfförmigen oder glutflüssigen Masse abschleuderte und so die Planeten, darunter auch die Erde, bildete, während der Rest dieses Zentralkörpers die noch immer sich drehende glühende Sonne darstellt. 40 Jahre später unterstützte der Franzose Laplace (1749—1827) auf Grund neuer Entdeckungen diese Lehre, die jetzt allgemein als wahr angenommen wird. Folgender Versuch liefert einen anschaulichen Beweis für ihre Wahrheit.

c) Zu unserm Versuch gebrauchen wir Alkohol, Öl und Wasser. Alkohol ist leichter, Wasser schwerer als Öl. Im Alkohol sinkt darum das Öl unter, auf dem Wasser schwimmt es. Wir stellen jetzt aus Alkohol und Wasser eine Mischung her, in der das Öl schwebt. Dabei nimmt es die Tropfenform an. Mit einem Stäbchen vereinigen wir verschiedene Tropfen zu einer stattlichen Ölkugel, die den ursprünglichen Zentralkörper veranschaulichen soll. Vorsichtig tauchen wir nun das Stäbchen in die Ölkugel hinein und bringen sie durch Drehung des Stäbchens zur Bewegung um ihre Achse. Sofort sehen wir, daß die Kugel sich oben und unten etwas abplattet, wie auch unsere Erdkugel am Nord- und Südpol etwas abgeplattet ist. Drehen wir schneller, so löst sich von der immer flacher werdenden Ölkugel ein Ring ab, ähnlich wie der Saturn ihn hat. Der Ölring bewegt sich in derselben Richtung wie die kreisende Kugel, zerreißt aber bald in Stücke, aus denen sich wieder kugelförmige Tropfen bilden, die in gleicher Richtung um die kleiner gewordene Ölkugel in der Mitte kreisen und sich gleichzeitig um ihre Achse drehen. Die große Kugel in der Mitte ist der Zentralkörper; die Sonne, und die kleineren sind die Planeten.

d) Ob unsere Erde zur Zeit der Ablösung vom Zentralkörper dampfförmig oder flüssig war, weiß niemand. Aber alle Stoffe der Erde waren damals in der Glutmasse aufgelöst und durcheinander geworfen — „wüst und leer“. Eine glühende Dampfhülle umgab die kreisende Erdkugel — „es werde Licht!“ Allmählich trat die Abkühlung ein. Der Wasserdampf verwandelte sich in Tropfen — „Wasser unter und über der Feste“. An der Oberfläche der Erde entstand später eine feste Kruste, das Land. In den Vertiefungen sammelte sich das Wasser an — „Meer“. Die Erde konnte sich nun mit einem grünen Pflanzentleide schmücken. Durch die immer lockerer werdende Dampfhülle leuchteten endlich Sonne, Mond und Sterne. Das Wasser belebte sich mit Tieren; Vögel flogen in der Luft. Die Tiere des Landes und der Mensch bildeten den Abschluß der Entwicklungsreihe.

e) Wenn man diese natürliche Schöpfungsgeschichte mit der biblischen vergleicht, muß man sich wundern über den Verfasser der letzteren, daß er trotz seiner mangelhaften Kenntnisse vom Weltgebäude die Entstehungsgeschichte der Erde in ihren Hauptabschnitten so zutreffend geschildert hat. Der biblische Schöpfungsbericht enthält in poetisch-anthaulicher Form eine stetig fortschreitende Entwicklung aus niederen Formen zu höheren (Nachweis!) und stimmt insofern überein mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung. In keiner anderen Religion finden wir eine so sinnig-schöne Entstehungsgeschichte der Erde als in der christlichen. Die einzelnen Schöpfungstage lassen in ihrer Aufeinanderfolge eine weise Ordnung erkennen; jede spätere Stufe ist durch die vorausgegangene vorbereitet. (Nachweis!)

Pf. 104, 24: „Herr, wie sind deine . . .“

**4. Wie die alten Deutschen sich die Entstehung der Welt dachten.** Am Anfang gab es weder Himmel noch Erde, sondern nur einen großen gähnenden Abgrund. In diesem unermesslichen Raume wirkte Allvaters Geist und schuf im kalten, dunklen Norden Nifelheim (Nebelheim) und im warmen, hellen Süden Muspelheim (Flammenwelt). Mitten im Nifelheim lag ein rauschender Brunnen, aus dem zwölf Ströme in den Abgrund flossen. Im kalten Nifelheim gefror das Wasser zu Eis; aber im warmen Muspelheim tauten die Eisblöcke auf, und aus den schmelzenden Tropfen entstand der Riese Ymir. Als er schlief, wuchsen ihm unter den Armen ein Sohn und eine Tochter hervor, von denen die bösen Eisriesen abstammen.

Aus dem auftauenden Eise entstand aber noch ein anderes Wesen, nämlich die große Kuh Audhumbla, d. h. die Milchrehe. Von ihrer Milch nährte sich der Riese. Die Kuh gebrauchte zu ihrer Nahrung salzhaltige Eisblöcke, an denen sie leckte. Als sie wieder eines Tages die Blöcke beleckte, kam am Abend das Haupthaar eines Mannes zum Vorschein, am zweiten Tage das Haupt und am dritten Tage der ganze Mann. Der heiratete die Tochter des Riesen, und die schenkte ihm drei Söhne: Odin, Willi und We, von denen ersterer der höchste Gott der alten Deutschen war.

Diese drei Brüder erschlugen einst den Riesen Ymir. Aus seinen

Wunden floß so viel Blut, daß eine große Flut (Sintflut) entstand, in der alle Riesen ertranken bis auf einen, der sich mit seinem Weibe in einer Wiege rettete und das Riesengeschlecht fortpflanzte. Nun schufen die drei Götter aus dem Leibe des erschlagenen Riesen die Welt: aus dem Blut das Meer, aus dem Fleisch die Erde, aus den Knochen die Berge, aus den Zähnen die Steine, aus dem Haar die Bäume, aus dem Schädel den Himmel, aus dem Gehirn die Wolken, und die Feuersfunken, die aus Muspelheim herüberflogen, hesteten sie als Sterne an das Himmelsgewölbe. Die Menschen schufen sie aus einer Esche und einer Ulme, die sie am Ufer des Meeres fanden.

5. Von der Erschaffung des Menschen. a) Sein Wesen. Der Mensch ist das vollkommenste Wesen, die Krone der Schöpfung. Sein Hauptvorzug besteht in der Gottebenbildlichkeit. „Laßt uns Menschen machen nach unserm Bilde, uns ähnlich!“ Der Mensch kann nicht Gott gleich sein; denn:

Joh. 4, 24: „Gott ist Geist . . .“

Gott ist nur Geist. Wir sind aber an einen Leib gebunden, der der Erde angehört. „Gott bildete den Menschen aus Erde vom Ackerboden und blies in seine Nase Lebensodem. So wurde der Mensch ein lebendiges Wesen.“ Wir sind Doppelwesen: irdisch ist der Leib, göttlich der Geist. Um unseres Geistes willen, der ein Teil des göttlichen Geistes ist, sind wir Gott ähnlich, wie ein Bild seinem Urbilde ähnlich ist. Wie aber eine Photographie nicht die Person selbst ist, so ist auch der Mensch nicht Gott gleich. Gott ist ewig; der Mensch aber ist nicht von Anfang an dagewesen. Gott ist unveränderlich; der Mensch aber unterliegt verschiedenen Entwicklungsstufen; er nimmt zu an Weisheit und Alter. Gott ist unsterblich (weil er ewig ist); der Mensch aber ist sterblich; sein irdischer Leib zerfällt, und nur sein Geist lebt als Teil des göttlichen Geistes nach dem Tode weiter.

„In die Gruft sinkt nur die Hülle,  
Doch der Geist schwingt sich hinauf  
Und beginnt mit Lebensfülle  
Über Sternen seinen Lauf.“

Ein Bild weiß nicht, daß es seinem Urbilde ähnlich ist; wir aber wissen, daß wir Gott ähnlich sind. Ein Bild kennt sein Urbild nicht; wir aber kennen Gott; denn wir vernehmen ihn durch unsere Vernunft, die uns hoch über die unvernünftigen Tiere erhebt. Unsere Gottebenbildlichkeit ist eine hohe Würde, aber zugleich eine schwere Bürde. Wem viel gegeben ist, von dem wird auch viel gefordert. Es ist unsere Pflicht, das Ebenbild Gottes rein in uns zu erhalten. Durch die Sünde wird es aber besleckt. Darum muß unser Leben ein steter Kampf gegen die Sünde sein.

„Üb' immer Treu und Redlichkeit  
Bis an dein kühles Grab  
Und weiche keinen Finger breit  
Von Gottes Wegen ab!“

Hölty.

b) Seine Bestimmung. Der Mensch ist zum Herrn der Erde bestimmt. Dazu ist er mit leiblichen und geistigen Gaben ausgerüstet.

Sein aufrechter Gang, sein nach oben gerichtetes Haupt mit dem freien Blick, seine außerordentlich geschickten Hände, seine vollkommene Sprache, sein alles durchdringender Verstand und seine Gott erkennende Vernunft zeigen den gebornen Herrscher. „Sie sollen herrschen über die Fische im Meer, über die Vögel unter dem Himmel, über das Vieh und das Gewürm und über alle Tiere, die auf Erden sind.“ Nach diesem Bibelwort darf der Mensch wohl die Tiere in seinen Dienst zwingen und sich von ihnen nähren — das ist das Recht des Stärkeren; aber er darf sie nicht lieblos quälen. Sie haben ebensowohl wie er das Recht, sich ihres Lebens zu freuen. Tierquälerei und Tierschutz.

Was hab' ich dir getan?

1. Da treibt ein roher Fuhrmann in atemlosem Lauf  
Mit Hieben und mit Klüchen sein leuchend Roß bergauf;  
Matt stürzt es in die Knie, klagt stumm den Unhold an:  
„Was ist's, daß du mich schlägest? Was hab' ich dir getan?“

2. Hier zerrt ein Mehgerbursche das Kälblein übers Feld,  
Dem rechts und links die Fersen der bissige Hund umbellt;  
Es steht und schaut den Treiber mit blöden Augen an  
Und klagt mit hohlem Blöken: „Was hab' ich dir getan?“

3. Dort raubt ein böser Vube die nackte Vogelbrut  
Aus warmem, weichem Nestchen, aus treuer Eltern Hut;  
Ihr Schwirren und ihr Gurren klagt laut den Räuber an  
„O weh, du junger Frevler, was hab' ich dir getan?“

4. Was treibt der kleine Junge im Maiensonnenchein?  
Flieg, Maitäfer, fliege, den Faden um das Bein!  
Der Knabe zerrt am Faden, schon hängt das Füßchen dran;  
Das Tierlein zuckt am Boden: „Was hab' ich dir getan?“

5. So schreit in lautem Schmerze, so seufzt in stummer Qual  
Die Kreatur auf Erden vielhunderttausendmal  
Und klagt den Herrn der Schöpfung, den Sohn der Gottheit an:  
„O Mensch, o Unmensch, sage: Was hab' ich dir getan?“

R. Gerok. (Gef.)

Auf einsamen Gängen, 16. Aufl., Stuttgart.

Nicht nur die Tiere, sondern sogar die Naturkräfte hat der Mensch sich dienstbar gemacht. Die Luft muß den Luftballon tragen, der Wind Mühlen und Schiffe treiben, der Dampf Eisenbahnwagen, Maschinen und Dampfschiffe in Bewegung setzen, die Elektrizität schreiben (Telegraph), sprechen (Telephon) und leuchten (elektrisches Licht) und das Sonnenlicht photographische Bilder malen.

6. Der siebente Tag. Als die Schöpfung vollendet war, ruhte Gott, d. h. er setzte seine schaffende Tätigkeit nicht fort. An ihre Stelle trat die erhaltende.

„Was unser Gott geschaffen hat,  
Das will er auch erhalten.“

Schöpfung.

Der siebente Tag war der Ruhetag. Nach diesem göttlichen Vorbilde ist der siebente Tag auch unser Ruhetag. Wer sechs Tage fleißig gearbeitet hat, bedarf der Ruhe, um neue Kraft für die neue Wochen-



arbeit zu sammeln. Die Franzosen führten zur Zeit der großen Revolution eine neue Woche zu zehn Tagen ein. Jeder zehnte Tag sollte nur ein Sonntag sein. Sie kehrten aber bald wieder zur alten Woche zurück. Das Ruhebedürfnis zwang sie dazu. Um der Ruhe willen ist der siebente Tag schon gesegnet; aber noch größer ist sein Segen, wenn wir ihn heiligen, d. h. von den übrigen Tagen absondern, indem wir an ihm in besonderer Weise unsers Gottes gedenken (3. Gebot).

1. Artikel. 3. Gebot. Ps. 104, 8. Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht. (Gellert.) Lobe den Herren. (Joach. Neander.)

## Luthers Familienleben.

Ein Beitrag zum Reformationsfeste.

Von Eduard Grebe, Ebersfeld.

Luther ist der größte und deutscheste Mann unserer Geschichte. Er gehört nicht einer Partei, sondern dem großen deutschen Vaterlande, ja der ganzen Christenheit an. Er ist einer der bedeutendsten Männer, die jemals die Welt gesehen hat. So lautet das Urtheil der Geschichte über ihn. — In seinem Vaterlande findet sich Luthers Bibelbuch in jeder Hütte, die von evangelischen Christen bewohnt wird, und seine Lieder ertönen auf dem ganzen Erdenrunde, wo nur bei evangelischen Gläubigen das Herz in Andacht sich zu Gott erhebt. Den Mann muß deshalb jedes Glied der protestantischen Kirche kennen. In allen Lagen des Lebens tritt uns der Reichtum des Geistes dieses gewaltigen Gottesstreiters erhebend entgegen, und wir schauen mit Ehrerbietung zu ihm empor; doch menschlich nahe tritt er uns besonders in seinem Privat-, in seinem Familienleben. Willst du ihn hier beobachten, so vernimm, lieber Leser, den Bericht eines Zeitgenossen des großen Reformators; dieser Verehrer Luthers suchte ihn einst auf im Geleit seines Freundes und berichtet darüber folgendes:

„Sein friedliches Heim war in dem kleinen Städtchen Wittenberg gelegen. Die Gegend war — nach Luthers Worten — in einem Umkreis von 3 Meilen nichts als sandige und steinige Heide. Er scherzt selber darüber in einem Reim:

„Ländchen, Ländchen,  
Du bist ein Sändchen!  
Wenn ich dich meie (mähe),  
So finde ich nicht.“

Sinter diesem Sandland wälzt der Elbstrom seine gewaltigen Fluten dahin, dem Vater Ocean entgegen. Nach einem anstrengenden Marsche betreten wir das alte Städtlein. Vor einem grauen, dreistöckigen Bau machen wir Halt. Vor uns erblicken wir das ehemalige Augustinerkloster. Die bisherigen Insassen desselben sind dem „Leben“ wiedergegeben. Das Haus ist dreistöckig. An dasselbe schließt sich ein

Turmgebäude an mit einer Durchfahrt zu ebener Erde. In diesem zurückstehenden Bau liegt Vater Martins Studierzimmer. Doch betreten wir diesmal lieber die Wohnstube der Familie. Die Wände des Gemaches sind mit Holz bekleidet und mit Blumen bemalt; die Decke ist mit mancherlei Schmuck geziert. Vor den Fenstern, die mit runden Scheiben versehen sind, befindet sich ein schmuckloser Holzsiß mit Lehne für die Hausfrau. An den Wänden ziehen sich Holzbänke hin. In der Mitte des Zimmers steht die große Tafel.

Wir werden von dem Manne, dessen Ruhm bis an die fernsten Enden des Erdtheiles schon gedrungen ist, aufs herzlichste begrüßt; die Befangenheit weicht, und wir befinden uns bald inmitten dieses Familienkreises überaus wohl. Der Hausvater selbst ist ein Fünziger. Er stellt uns seine teure Ehehälfte — Katharina von Bora — vor, und wir erblicken in ihr zwar nicht eine vollendete Schönheit, wohl aber eine stattliche, gesunde Erscheinung mit rundem Gesicht, freier Stirn und freundlichen Augen. Es ist Mittagszeit, und wir lassen es uns gern gefallen, an der Tafel teilzunehmen. „Heute gibt es etwas Seltenes,“ bemerkte die einfache Hausfrau. Der Kurfürst von Sachsen hatte nämlich einen feinsten Hirsch geschickt, und der ehrenfestste Rat der guten Stadt Wittenberg einige Kannen guten Weines. Um das Elsternpaar schmiegen sich 4 Kinder, 2 Knaben und 2 Mädchen. Sie sind der Stolz, die Freude und der Reichtum der Familie. Unter den Gästen bemerken wir den Stadtpfarrer Bugenhagen, den Probst der Schloßkirche: Justus Jonas, den Maler Lucas Kranach und einen gewissen Dr. Wolf Severus, der in Wien beim Kaiser Ferdinand Prinzenenerzieher gewesen war und seiner evangelischen Gesinnung wegen diese Stelle hatte aufgeben müssen. — Außer diesen hervorragenden Personen ist noch zu erwähnen Wolfgang Sieberger, der Theologie studiert hatte, aber eines lahmen Armes wegen kein öffentliches Amt bekleiden konnte. Ferner befanden sich am Tische etwa 10 bis 12 Personen, nähere oder entferntere Verwandte Luthers, die bei dem guten Dheim gut aufgehoben waren. Und zu den vielen Gästen kamen noch 6 „Tischgesellen“, meist Studenten der Theologie, die gegen geringe Entschädigung in diesem gastfreien Hause Nahrung empfangen. Der Hausvater sprach das Tischgebet. Bald darauf lenkte er die Unterhaltung auf die Opferung Isaaks. „Welches Herzpochen,“ so begann er, „wird der Erzvater gehabt haben, daß er seinen lieben Sohn opfern und würgen sollte. Er wird der Sarah nichts davon gesagt haben. Wie muß ihm der Gang sauer geworden sein!“ Seine Gattin entgegnete: „Ich kann's nicht glauben, daß Gott solch' grausam Ding von jemand begehren sollte und verlangen, das eigene Kind zu erwürgen.“ Antwortete der Doktor: „Liebe Käthe, kannst du es denn gläuben, daß Gott seinen einzigen Sohn dahin in den bitteren Kreuzestod gegeben, da er doch nichts Lieberes im Himmel und auf Erden gehabt, denn ihn? Nach dem Urtheil der Vernunft hat sich Gott viel väterlicher gestellt gegen Kaiphas, Pilatus, denn gegen Christum, den er so grausamlich und jämmerlich hat lassen verfolgen.“ — Als man Birnen und Äpfel zu

Tisch brachte, sagte Dr. Martinus: „Wenn Adam nicht gesündigt hätte, so hätte man kein Brot bedurft, wir hätten nur Obst gebraucht.“ Einer der Studenten erwiderte schüchtern: „Warum hat denn aber Christus nach der Auferstehung gegessen?“ Antwortete er: „Christus hat nicht Hungers halber gegessen, sondern daß er damit bewiese, er sei Christus und wahrhaftig auferstanden.“ — Einige Studenten schrieben diese herrlichen Gespräche Luthers schnell nieder, um sie später unter dem Titel: „Tischreden Luthers“ im Buchhandel erscheinen zu lassen. — Der Hausherr wandte sich nach dieser erbaulichen Belehrung an den Severus mit der Frage: „Was gibt es Neues?“ Darauf fing der welterfahrene Mann an von Wien zu erzählen und vom Hofleben des Kaisers, sowie von der schönen blauen Donau, daß jedermann mit Aufmerksamkeit auch diesen Gesprächen lauschte. — Luther hielt bei den Kleinen während der Mahlzeit auf strenge Zucht. Um auch der Kinder-schar eine kleine Unterhaltung zu bieten, wurden Rätsel aufgegeben, und er las etwas aus Mops Fabeln vor. Wiederholt legten die Tischgenossen Messer und Gabeln hin, um sich nichts entgehen zu lassen, und Rätke hatte wiederholt Mühe, ihren Eheherrn, der sich außerordentlich mäßig hielt, zum Essen zu nötigen mit dem sanften Strahwort: „Warum redet ihr nur unaufhörlich und eßt nicht?“ Eine Dankagung, wie er sie im Anhang zum Katechismus allen Christen ans Herz gelegt, beendete die Tafel. Nun zerstreute sich die zahlreiche Tischgesellschaft; die Studenten spielten im Hofraum Regal; Luther selbst spielte Schach und setzte seinen Gegner matt. Der kleine Hans, Luthers erstgeborener Sohn, gewann große Zuneigung zu mir und zeigte mir stolz einen Brief, den sein Vater von Koburg aus am 19. Juni 1530 an sein 4jähriges Hänschen geschrieben. Der Brief lautet also:

„Gnade und Friede in Christo, mein liebes Söhnchen. Ich sehe gern, daß Du wohl lernest und fleißig betest. Du also, mein Söhnchen, und fahre fort; wenn ich heimkomme, so will ich Dir einen schönen Sahrmart mitbringen.

Ich weiß einen hübschen lustigen Garten, da gehen viele Kinder innen, haben güldene Röcklein an und lesen schöne Äpfel unter den Bäumen, und Beeren, Kirschen und Spilling (gelbe Pflaumen), fingen, springen und sind fröhlich; haben auch schöne kleine Pferdlein mit güldenen Zäumen und silbernen Sätteln. Da fragte ich den Mann, des der Garten ist, was die Kinder wären? Da sprach er: es sind die Kinder, die gern beten, lernen und fromm sind. Da sprach ich: Lieber Mann, ich habe auch einen Sohn, heißt Hänsichen Luther, möchte er nicht auch in den Garten kommen, daß er auch solche schöne Äpfel und Birnen essen möchte, und solche feinen Pferdlein reiten und mit diesen Kindelein spielen? Da sprach der Mann: Wenn er gern betet, lernt und fromm ist, so soll er auch in den Garten kommen, Lippus und Jost (Söhne von Melanchthon und Justus Jonas) auch, und wenn sie alle zusammen kommen, so werden sie auch Pfeifen, Pauken und Lauten und allerlei Saitenspiel haben, auch tanzen und



mit kleinen Armbrüsten schießen. Und er zeigte mir dort eine freie Wiese im Garten, zum Tanzen zugerichtet, da hingen eitel güldene Pfeifen, Pauen und seine silberne Armbrüste. Aber es war noch frühe, daß die Kinder noch nicht gegessen hatten. Darum konnte ich des Tanzes nicht erharrn und sprach zu dem Manne: Ach lieber Herr, ich will flugs hingehen und das alles meinem lieben Sohn Hännichen schreiben, daß er ja fleißig bete und wohl lerne und fromm sei, auf daß er auch in diesen Garten komme, aber er hat eine Muhme Vene, die muß er mitbringen. Da sprach der Mann: Es soll ja sein, gehe hin und schreibe ihm also.

Darum, liebes Söhnlein Hännichen, lerne und bete ja getrost, und sage es Lippus und Josten auch, daß sie auch lernen und beten, so werdet ihr miteinander in den Garten kommen. Hiermit sei dem allmächtigen Gott befohlen und grüße Muhme Venen und gib ihr einen Kuß von meinethwegen. Anno 1530.

Dein lieber Vater

Martinus Luther.

Muhme Vene, die Tante von Luthers Gattin, trat hinzu; sie war auch einst im Kloster mit ihrer Nichte — Katharina v. Bora — gewesen und schaltete und waltete nun in Luthers Hause wie eine liebe Großmutter. Diese ehrwürdige Frau machte uns einige Mitteilungen über Luthers Kindererziehung: „Er ist ein strenger, wenn auch kein harter Vater,“ sagte sie. „Sein Grundsatz bei der Erziehung ist, man müsse strafen, aber so, daß der Psfel jedesmal bei der Kute liegt. Einst hatte sich der kleine Hans vergangen; Luther strafte ihn gehörig und ließ ihn drei Tage nicht vor sich kommen. Die Mutter und Dr. Jonas baten für den armen Sünder; er antwortete: Ich wollte lieber einen toten Sohn haben, als einen ungezogenen. Sct. Paulus hat nicht vergeblich gesagt, daß ein Bischof soll ein solcher Mann sein, der seinem Hause wohl vorstehe und wohl erzogene Kinder habe, auf daß andere Leute nicht geärgert werden.“

Muhme Vene, mittheilsam geworden, erzählte uns nun auch von dem Ehekreuz, das die liebe Familie betroffen: Sein Töchterchen Elisabeth war in dem zarten Alter von 8 Monaten gestorben. Der Tod ging den Eltern sehr nahe. Bald bekamen sie Ersatz dafür. Ergreifender war der Tod der Magdalene 1542. Diese war ein frommes, sinniges Kind gewesen; nie durften sie über dies Töchterchen klagen. Da wurde sie im September genannten Jahres bedenklich krank. Vierzehn Tage schwebten die Eltern zwischen Furcht und Hoffnung. Bald zeigte sich die Nähe des Todes. Luther betete: „Ich habe sie gar sehr lieb und wollte sie wohl gern behalten, wenn sie mir nur unser Herr Gott lassen wollte; aber da es dein Wille ist, daß du sie dahin nehmen willst, so will ich sie gern bei dir wissen.“ Darauf wendete er sich zu der Kranken mit der Frage: „Magdalenichen, mein Töchterlein, du bliebest gern hier bei deinem Vater und zeuchst wohl auch gern zu deinem himmlischen Vater?“ Und das Kind antwortete fröhlich: „Ja,



herziger Vater, wie Gott will.“ Als sie am Abend des 20. September in den letzten Zügen lag, kniete Luther nieder und bat um ihre Er-  
lösung. Nachdem man sie in den Sarg gelegt, sahe sie der Vater an und sprach: „Ach du liebes Lenichen, du wirst wieder auferstehn und leuchten wie ein Stern, ja wie die Sonne.“ Die Leute kamen zur Beerdigung und sprachen ihm ihre Teilnahme aus; er antwortete gefaßt: „Ich habe einen Heiligen, ja einen lebendigen Heiligen gen Himmel geschickt. Hätten wir nur einen solchen Tod.“ Doch blutete die Wunde noch lange. —

Unterdessen hatte Luther das Spiel geendigt und lud uns freundlich ein, seinen Garten einmal zu besuchen. Wir erstaunten, als wir ihn auch als Obstzüchter kennen lernten. Er hatte Bäume veredelt und zog verschiedenes Obst: Maulbeeren und Feigen. Er baute große Kürbisse, Gurken, Erfurter Riesenrettiche, Wispeln; auch gedieh ihm die Zucht der Melonen und des Weinstockes. Namentlich aber ließ er sich die Pflege der Blumen recht angelegen sein. Uns verehrte er einen großen Strauß wohlriechender Blumen. Scherzend sagte er zu uns: „Ich habe den Garten bepflanzt und den Brunnen gebaut und beides mit großem Glücke.“ Alle Pflanzen gaben ihm Anlaß zu den sinnigsten Betrachtungen.

Bald nahte der Abend heran. Jetzt kam Frau Musika zu Ehren. Er rühmte sie als die höchste der Künste nächst der Theologie. Auf der Laute zeigte er sich als Meister. Mit einer wohlklingenden Stimme sang er das mächtige Triumphlied der Kirche: „Eine feste Burg ist unser Gott.“ Alle Hausgenossen stimmten freudig ein. Das war eine edle Hausmusik und feiner Gesang. Auch weltliche Lieder ertönten, Gefänge von den Recken der Vorzeit, die einst grimme Riesen erschlagen, und das Lied von der geraubten Königstochter, die ihrem Verlobten die Treue bewahret bis in den Tod. —

Mit Dank gegen Gott, der uns in dieses Haus geführt, begaben wir uns nach der gemeinsamen Abendandacht zur Ruhe und schieden des andern Tages mit Tränen der Freude, daß es uns vergönnt gewesen, den großen Träger der Reformation in seiner Häuslichkeit kennen gelernt zu haben.“ —

Möchte doch Luthers Haus und Familie allen deutschen Familien ein Vorbild sein und immer mehr werden, dann würde der Dämon der Revolution bald gebändigt, und die Welt würde „schöner mit jedem Tage“.

## Einführung, Einübung und Anwendung des Einmal- eins auf den verschiedenen Unterrichtsstufen.

Von Lehrer Gustav Anders, Charlottenburg.

Wenn wir der unvollkommenen Hilfsmittel für das Rechnen gedenken, welche im Mittelalter zu Gebote standen, z. B. des Abakus,

an dem eine einfache Multiplikation auszuführen schon ein Kunststück genannt zu werden verdiente, dürfen wir uns nicht wundern, daß man damals mit dem englischen Mönch Alldhelm die Arithmetik für eine Wissenschaft hielt, die über die menschlichen Kräfte gehe, daß ein Wittenberger Dozent zu Melanchthons Zeit die Studenten zu einer Vorlesung über Mathematik einlud mit der Bitte, sich nicht durch die Schwierigkeiten abschrecken zu lassen, die Anfangsgründe seien leicht; Multiplizieren und Dividieren erforderten schon etwas mehr Fleiß, doch könnten sie bei einiger Aufmerksamkeit begriffen werden. Erst als die indische Rechenkunst den abendländischen Völkern bekannt wurde, konnte man an eine allgemeine Einführung des Rechnens in die Schule denken. Aber wo man auch die Forderung „lern fleißig auswendig das Einmaleins“ befolgte, brachte man es doch nicht weiter, als dies Stück der Rechenkunst im wahrsten Sinne des Wortes einzubleuen. Erst Pestalozzi wirkte auch hier reformatorisch, und heut ist das Einmaleins ein so selbstverständliches Stück des Schulunterrichts geworden, daß Nichtpädagogen verächtlich herabblickend annehmen, dasselbe lasse sich ohne jede Schwierigkeit einprägen, ohne daß der Lehrer auch nur eines Körnchens attischen Salzes bedürfe.

Wie irrig diese Ansicht ist, ergibt sich aus der Beantwortung der Frage nach der methodischen Behandlung des Einmaleins. Über die Einordnung desselben herrschten früher die verschiedensten Ansichten. Diesterweg und Heuser ließen erst im Zahlenraum bis 1000 addieren und subtrahieren, Scholz behandelte erst das Zuzählen und Abziehen im Zahlenkreis bis 100, ehe das Einmaleins erlernt wurde, während Grube das Einmaleins gleich dem Zahlenraum in 100 Stufen zerplitterte. Heut, wo wir auf Grund der Allgemeinen Bestimmungen im ersten Schuljahr den Zahlenkreis bis 20 behandeln, kommen in diesem schon alle vier Spezies vor, während im zweiten Schuljahr, im Zahlenraum bis 100, das ganze kleine Einmaleins erlernt wird. Auch im Rahmen dieser Verteilung haben sich abweichende Meinungen wohllich eingerichtet. Steuer, Weiß, Braune wollen schon im Zahlenraum bis 10, Sachse will sogar schon im Zahlengebiet bis 5 das Einmaleins auftreten lassen. Mit Büttner ziehe ich jedoch vor, erst die gesamte Addition und Subtraktion bis 20 zu erledigen, ehe man mit dem Einmaleins beginnt.

Da sich die Vorführung des kleinen Einmaleins im ersten Schuljahre von der im zweiten nicht wesentlich unterscheidet, wende ich mich bald dem zweiten Schuljahr zu, denn auch in diesem Jahr muß das im vorigen gelernte Stück des Einmaleins noch einmal vollständig entwickelt werden.

Die Vorbereitung des Einmaleins muß schon während des Addierens und Subtrahierens beginnen, indem man fleißig Reihen bilden läßt und dabei die Einmaleinsreihen bevorzugt. Mit dieser Reihenbildung macht man auch jetzt den Anfang. Als Beispiel wähle ich das Einmaleins mit der 3. An der Rechenmaschine werden 3 Kugeln angeschoben. Das Kind sagt „3“. Der Lehrer schiebt wieder 3 Kugeln

an, die Kinder sprechen:  $3 + 3 = 6$ , und so geht es fort bis  $27 + 3 = 30$ . Dies ist mehrmals zu üben, bis Schlagfertigkeit erzielt ist. Dann wird die Reihe abwärts geübt,  $30 - 3 = 27$  usw. ebenfalls bis zur Geläufigkeit. Dieselbe Reihe wird dann ohne Anschauungsmittel auf- und abwärts geübt. Hierbei kann sich der Lehrer das Aufgabenstellen ersparen, er darf nur bestimmen, welches Kind in der Reihe fortfahren soll. Sodann wird nur die Reihe der Ergebnisse, 3, 6, 9 usw. auf- und abwärts geübt.

Als Veranschaulichungsmittel dient nur die russische Rechenmaschine. Mit Punkten an der Wandtafel oder im Heft des Schülers zu operieren, nimmt zu viel Zeit in Anspruch, kann auch vom Lehrer, wenn die Schüler das Heft benutzen, nicht genügend kontrolliert werden, und ist zudem unnötig; denn durch die erlangte Fertigkeit im Addieren und Subtrahieren müssen die Kinder bereits soweit gefördert sein, daß die Rechenmaschine zur Bildung der Zahlbegriffe ausreicht. Die Bezeichnung „Kugeln“ bleibt gleichfalls weg, und zwar aus demselben Grunde. Auch sind im ersten Schuljahr die Kinder in der Bildung der Mehrzahl noch so wenig geübt, daß die Aufmerksamkeit auf das Sprachliche zu viel Kraft absorbieren würde.

In der Regel pflegt man bei der Entwicklung dieser Reihe alle 10 Stäbe zu benutzen, auf jedem nur 3 Kugeln anzuschieben. Das Kind sieht auf diese Weise leichter, daß es z. B.  $7 \times 3$  vor sich hat. Braune und Jänisch empfehlen jedoch, die einzelnen Dreien nebeneinander zu stellen, so daß nur die ersten 3 Stäbe verwendet werden. Bei diesem Verfahren erkennt der Schüler leicht die 21, sieht aber weniger deutlich, daß diese aus  $7 \times 3$  besteht. Es führen schließlich beide Wege zum Ziel, wenn sich aber der Lehrer für die eine oder andere Form entschieden hat, so bleibe er bei dieser; denn „die Formen der Veranschaulichung sind stereotyp“ (Sachse).

Nun folgt die Entwicklung der Einmaleinsreihe mit der 3. Gewöhnlich beginnt man hierbei mit  $1 \times 3$ . Mit Weiß bin ich jedoch der Ansicht, daß man die Reihe lieber mit  $2 \times 3$  beginnen solle. In diesem Fall springt dem Schüler das Wesentliche der neuen Rechnungsart sofort deutlich in die Augen, während er bei dem Satz  $1 \times 3 = 3$  sich nicht so deutlich bewußt wird, etwas Neues zu erlernen. Man schiebt also 3 Kugeln an und fragt: Wieviel ist das? Dann schiebt man wieder 3 Kugeln an und stellt die Fragen: Wieviel bringe ich dazu? Wieviel ist  $3 + 3$ ? Wievielmals 3 habe ich? Wieviel ist also  $2 \times 3$ ? Die sich ergebenden Sätze läßt man wiederholt sprechen. Der Ausdruck „mal“ macht im zweiten Schuljahr keine Schwierigkeit. Auch den Kindern des ersten Jahrgangs ist er aus der Umgangssprache bereits bekannt als etwas, das sich auf die Wiederholung einer Tätigkeit bezieht. Um diese Vorstellung nochmals wachzurufen, frage der Lehrer (nach Sachse): Wievielmals hast du heut gefrühstückt? Oder er klopft auf das Buch und fragt: Wievielmals habe ich geklopft?

Ist man bei Entwicklung der Einmaleinsreihe bis  $5 \times 3$  gekommen, so mache man Halt und besefige erst diese Hälfte; dann erst führe man



die Reihe zu Ende. Ist die ganze Reihe entwickelt, so folgt das Auf-  
sagen, zunächst vorwärts, dann auch rückwärts. Vorläufig geschieht  
dies alles noch in der Reihe, zunächst mit Anschauung, später ohne  
dieselbe.

Die Bildung der Einmaleinsreihe an der Rechenmaschine muß  
auch von den Schülern gefordert werden. Auch das schwächere Kind  
muß imstande sein, sofort  $7 \times 3$  anzuschreiben.

Des weitern schließt sich die schriftliche Darstellung an. Es ist  
nicht richtig, wenn der Lehrer die Einmaleinsreihe einfach an die Tafel  
schreibt und die Aufforderung: Schreibt das ab! anknüpft. Ein solches  
Abschreiben kann nur eine mechanische Tätigkeit sein, was sich schon  
dadurch zeigt, daß der Schüler sich versucht fühlt, erst in die vordere  
senkrechte Reihe die Zahlen von 1 bis 10 zu schreiben, die zweite senk-  
rechte Reihe mit Kreuzen, die dritte mit Dreien zu füllen usw. Der  
Lehrer verfähre vielmehr folgendermaßen. An die Wandtafel schreibt  
er ein schiefes Kreuz und sagt: Dies Kreuz lesen wir „mal“. Dies  
wird wiederholt. Die Schüler üben zunächst das Kreuz und fahren  
dabei sorgfältig von einer Ecke des Quadrats zur andern. Nun schreibt  
der Lehrer an die Tafel  $1 \times 3$  und spricht: Wie heißt das? Schreibt  
das in euer Heft! Darauf: Wieviel ist  $1 \times 3$ ? Das schreibe ich hier  
dahinter. Was müßt ihr in euerm Heft auch hinter  $1 \times 3$  schreiben?  
Was steht nun hier an der Wandtafel? ( $1 \times 3 = 3$ ). Was steht in  
euerm Heft? Ähnlich verfähre man mit  $2 \times 3$  bis  $10 \times 3$ . In der  
nächsten Stunde läßt man die Reihe aus dem Kopfe aufschreiben, so-  
dann auch abwärts.

Nachdem das Einmaleins entwickelt ist, muß es tüchtig geübt  
werden. Diese Übung erfolgt zunächst in der Reihe, aufwärts und  
abwärts, bis Schlagfertigkeit erzielt ist. Dann folgt das Üben außer  
der Reihe. Den Übergang hierzu kann man dadurch vermitteln, daß  
man die Reihe mit Auslassen sagen läßt, z. B.  $1 \times$ ,  $3 \times$ ,  $5 \times$ ,  
 $7 \times 3$  usw.

Man leite die Kinder an, wenn sie ein Resultat vergessen haben,  
daselbe durch Schlüsse sich wieder selbst zu bilden. Hat der Schüler  
vergessen, wieviel  $9 \times 3$  ist, so frage man nach  $10 \times 3$  und lasse 3  
abziehen. Zänisch schlägt vor, in der betreffenden Reihe zunächst einige  
Resultate unvergeßlich einzuprägen, an denen sich die Kinder die übrigen  
nach und nach merken müssen, so in der Dreierreihe  $3 \times$ ,  $5 \times$ ,  $7 \times$ ,  
 $10 \times 3$ . Hat das Kind vergessen, wieviel  $8 \times 3$  ist, so frage man  
nach  $7 \times 3$  und lasse daraus  $8 \times 3$  ableiten. Sollte das Kind auch  
 $7 \times 3$  vergessen haben, so will Zänisch in diesem Fall durch ein andres  
Kind die entwundene 21 vorlesen lassen. Abweichend von Zänisch  
bin ich der Ansicht, daß es genügt, nur das fünf- und zehnfache jeder  
Zahl als unbedingt unvergeßlich zunächst einzuprägen und hieraus  
durch wiederholtes Zuzählen oder Abziehen etwaige vergessene Ergeb-  
nisse zu finden. Die Einübung einer solchen Reihe braucht man sich  
nicht als ein einförmiges Stück Arbeit vorzustellen. Es läßt sich sehr  
wohl für Abwechslung sorgen. So kann man z. B. das Einmaleins



mit 7 in folgender Weise üben: Das Einmaleins wird vorwärts und rückwärts gesprochen. Es folgen Fragen nach  $3 \times$ ,  $9 \times$ ,  $5 \times$ ,  $8 \times$ ,  $2 \times 7$  usw. Es werden Aufgaben gestellt: Wieviel Tage sind 3, 6, 4, 7 Wochen? Sage die Zahlen der Siebenerreihe: 1 m Tuch kostet 7 M., wieviel kosten 5, 7, 3, 8 m? Behufs weiterer Abwechslung kann auch ein Kind Aufgaben stellen, die andern sagen die Ergebnisse.

Sollen die Antworten in Sätzen gegeben werden oder nicht? Im Rechnen gilt der Grundsatz: „Bei der Einführung verdeckt die unvollständige Antwort das mangelnde Verständnis, bei der Einübung aber die vollständige Antwort die mangelnde Fertigkeit“ (Weitz). Dieser Satz erleidet aber beim Einmaleins eine Ausnahme; denn die Begriffe  $3 \times 7$  und 21 verbinden sich um so fester, je öfter sie gleichzeitig im Bewußtsein stehen, und deshalb ist bei der Einübung des Einmaleins das Aussprechen des ganzen Satzes wertvoll. Um aber zugleich die Schlagfertigkeit zu üben, lasse man sich zuweilen nur die Ergebnisse nennen.

Adam will bereits bei der Einführung des Einmaleins den Kindern zeigen, daß die Faktoren vertauscht werden können. Dies ist nicht zu empfehlen. Es wird in den Köpfen viel klarer, wenn das Einmaleins erst in der einen feststehenden Form geübt wird, und zwar in der Weise, daß der erste Faktor sich verändert; denn nur diese Form geht unmittelbar aus der Anschauung hervor, daß das Einmaleins durch wiederholte Addition derselben Zahl entstanden ist. Wie die Formen der Veranschaulichung, so müssen auch die der Einübung stereotyp sein. Erst nach Bewältigung des ganzen Einmaleins ist es am Platze, auf die Vertauschung der Faktoren aufmerksam zu machen und auch die andre Form mit gleichbleibendem ersten Faktor zu üben.

Solange man bei der Einübung derselben Reihe bleibt, geben die Kinder die Antworten sehr schnell, und es scheint in kurzer Zeit die nötige Sicherheit erzielt zu sein. Man darf sich aber dadurch nicht täuschen lassen; denn sobald man Aufgaben aus den verschiedensten Reihen stellt, sieht man häufig das Schauspiel einer wahrhaft babylonischen Verwirrung vor sich. Allein das Einmaleins muß auch bei bunt durcheinander gestellten Aufgaben Schlag auf Schlag gehen. Man darf deshalb die Einübung einer einzelnen Reihe nicht zu früh für vollendet halten. Jede muß erst für sich gründlich geübt werden. Sobald dies geschehen ist, folgen Aufgaben aus den sämtlichen bisher behandelten Reihen. Je mehr Reihen hinzukommen, desto langsamer muß man vorwärts gehen, und in keinem Fall darf man zur folgenden Reihe übergehen, bevor die bisherigen nicht gründlich sitzen.

Bei dem Durcheinander der Aufgaben dürfen nicht einzelne Aufgaben ausgelassen werden, während andere öfter als notwendig auftauchen. Deshalb muß sich der Lehrer eine bestimmte Reihenfolge bilden. Dadurch lernt er zugleich kennen, welche Produkte alle Kinder leicht vergessen und welche Ergebnisse einzelne Schüler sich durchaus nicht merken können. Die ersteren müssen recht oft abgefragt werden;

bei den letzteren sind gerade die Kinder zu beachten, die sich in dem betreffenden Punkt schwach zeigten.

So läßt sich durch Üben, Üben und nochmals Üben endlich Sicherheit erreichen. Der Schwerpunkt des Erlernens muß also in der Schule liegen. Der häusliche Fleiß kann nur von untergeordneter Bedeutung sein. Scholz schrieb schon vor sechzig Jahren: „Das übliche Auswendiglernen eines in Ziffern dargestellten Einmaleins ist durchaus verwerflich; es wird auf diese Weise eine entsetzliche Schüler-Quälerei, die wenig geistigen Gewinn bringt. . . . Tüchtige Übung in der Schule ist die Hauptsache, durch Kreuz- und Quersfragen wird der Zweck am sichersten erreicht.“

Der Einübung des Einmaleins folgt die Anwendung auf dem Fuße, und zwar schon bei der Behandlung jeder einzelnen Reihe. Wir gehen nicht so weit wie manche Methodiker Herbartischer Richtung, welche das Rechnen ganz an Sachgebiete anlehnen und dadurch die Anwendung in den Vordergrund stellen, sind vielmehr mit Sachse der Meinung, daß auf der Unterstufe das reine, nackte, auf der Oberstufe dagegen vorwiegend das angewandte Rechnen zu pflegen sei, denn auf der Unter- und Mittelstufe muß vor allem die Gewandtheit im Rechnen mit reinen Zahlen erreicht werden, ehe auf der Oberstufe mit den bürgerlichen Rechnungsarten die Anwendung in den Vordergrund tritt.

Trotzdem bieten zweckmäßig eingeleitete Aufgaben auch schon auf der Unterstufe eine willkommene Abwechslung. Allerdings müssen die Aufgaben einfach sein. Der Lehrer hüte sich vor allem vor künstlicher Verdeckung dessen, was dem Rechner durchaus klar und durchsichtig sein soll, wie man in ältern Rechenwerken Umhüllungen des eigentlichen Kerns vornahm, um zum Denken anzuregen. Die Aufgaben müssen aber nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich leicht sein. Der Stoff darf nicht außerhalb des Gesichtskreises der Kinder liegen. „Kinder haben noch ein geringes Verständnis für die Bedürfnisse des praktischen Lebens, und daher ist es nicht ratsam, ihnen solche angewandte Aufgaben zu geben, welche wohl für Erwachsene, aber nicht für Kinder anziehend sind. Der Lehrer beobachte letztere in ihren Spielen auf der Straße, im Garten usw., und er wird für manche Rechenaufgabe einen geeigneten Stoff finden“ (Sachse). Sodann erweitert es den Blick, wenn einfache Verhältnisse des praktischen Lebens, die dem Kinde nicht fern liegen, Einkäufe, die es vielleicht selbst schon besorgen mußte, und ähnliches berechnet werden. Endlich findet das Einmaleins noch Anwendung in der Bruchrechnung, und zwar beim Verwandeln ganzer und gemischter Zahlen in Brüche. Auch die Division ist eigentlich nur eine Anwendung des kleinen Einmaleins.

Welche Rolle spielt nun das Einmaleins auf der Mittelstufe?

Daß mit dem Ende des zweiten Schuljahrs das Einmaleins bereits niet- und nagelfest für alle Zeiten sitze, wird kein Praktiker behaupten. Manche Methodiker, namentlich die meisten Herbartianer, setzen deshalb mehr als zwei Schuljahre für den Zahlenkreis bis 100 fest. Die Verfasser der acht Schuljahre bestimmen noch einen Teil des

dritten, Hartmann, Göpfert, auch Rehr noch das ganze dritte Jahr für dies Zahlengebiet. Wo man aber mit Beginn des dritten Jahres diesen Zahlenraum überschreitet, muß man desto mehr Gewicht auf fortwährende Wiederholung und Übung des Einmaleins legen. Jänisch sagt: „Die Erfahrung lehrt nun, daß auch bei gewissenhafter Ver-  
setzung, wenn zwar die Kinder in der Addition und Subtraktion sicher sind, doch dieselben im kleinen Einmaleins und vor allem in der Division, in der Schlagfertigkeit und Beherrschung verschiedener Formen (Enthaltensein und Teilen) zu wünschen übrig lassen. Der Lehrer beginne also mit einer nachdrücklichen Übung des Einmaleins, wobei auf schnelle, ohne jedes Versprechen abzugebende Antworten das größte Gewicht zu legen ist.“ Wenn man sich im weiteren Verlaufe des dritten Schuljahrs der Addition und Subtraktion im Zahlenkreis bis 1000 zuwendet, darf man nie das kleine Einmaleins außer acht lassen. Es darf keine Woche vergehen, ohne daß ein Teil der Rechenstunden für diese Übungen verwandt wird. Sonst ist nach Erledigung des Zuzählens und Abziehens das Einmaleins auf Nimmerwiedersehen entschunden, und zu gründlicher Neueinprägung gestattet der Lehrplan jetzt keine Zeit mehr. Überhaupt gehört das Einmaleins bis zu Ende der Schulzeit zu dem Grundstock von Rechenübungen, die täglich zu treiben sind. In bezug auf diese grundlegenden Übungen sagt Braune: „Die ersten fünf bis zehn Minuten jeder Rechenstunde gehören der Wiederholung . . . Diese regelmäßigen und planvollen Übungen haben einen doppelten Wert; erstens wird durch dieselben verhütet, daß die allzeit nötige Fertigkeit und die allzeit nötigen Kenntnisse verloren gehen, und zweitens werden die Kinder durch dieselben in die freudige Stimmung versetzt, die für den Rechenunterricht durchaus erforderlich ist.“ Auch Büttner fordert, daß solche Übungen täglich zu treiben sind. Auch der Lehrer der ersten Klasse darf über Rechnung mit Prioritäts-Obligationen und über Kubikwurzelausziehen nicht versäumen, sich einmal zum kleinen Einmaleins herab zu lassen.

Im dritten Schuljahr folgt nach Erledigung der Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 1000 die Multiplikation mit größern Zahlen. Voran geht das Einmaleins der Zehner. Und zwar empfiehlt sich hier folgender Gang. Das Einmaleins mit 2 wird wiederholt. Durch Addition wird die Reihe mit 20 aufgebaut, auch abwärts geübt und so das Einmaleins mit 20 gewonnen. Dann werden das Einmaleins mit 2 und das mit 20 nebeneinander gestellt und beide zusammen in und außer der Reihe geübt, z. B.  $6 \times 2 = 12$ ,  $6 \times 20 = 120$ . Sodann wird das Zehner-einmaleins nochmals für sich allein geübt und endlich in angewandten Aufgaben verwertet. In ähnlicher Weise werden die übrigen Reihen bis zu der mit 90 gewonnen. Manche Methodiker verwerfen das Nebeneinanderstellen des kleinen und des Zehner-einmaleins. Sachse tadelt, daß dies Verfahren zu viel Beigeschmack des Mechanischen habe und fordert: „Man scheue den kleinen Umweg nicht, wenn auch die Rechenfertigkeit vielleicht etwas später eintritt.“ Er will nicht, daß das Kind auf  $6 \times 2$  zurückgreife, son-



dern sich das Resultat durch die Schlußfolgerung  $6 \times 2$  Zehner = 12 Zehner = 120 bilde. In ähnlicher Weise verfahren auch Böhme und Büttner, während Jänisch das Zurückgreifen auf das kleine Einmaleins nur als Aushilfsmittel für schwache Schüler gestattet. Allein soll hier nicht einmal der Grundsatz gelten „der kürzeste Weg ist der beste?“

Hierauf folgt die Multiplikation zweistelliger Zahlen mit einstelligen. Man läßt hierbei jede Zahl in Zehner und Einer zerlegen. Die Aufgabe  $3 \times 27$  wird anfangs ausführlich so gelöst:  $3 \times 20 = 60$ ;  $3 \times 7 = 21$ ;  $60 + 21 = 81$ . Später tritt folgendes abgekürzte Verfahren ein:  $3 \times 27 = 60 + 21 = 81$ .

Bei den Reihen von 11 bis 20 ist die Übung bis zur größten Geläufigkeit fortzusetzen, bei größeren Zahlen gestatte man etwas mehr Zeit zum Ausrechnen. Die Reihen mit 12, 15, 25, allenfalls noch die mit 16 und 24 müssen durch gründliche Übung auswendig gelernt werden. Das ganze große Einmaleins auswendig zu lernen, war früher selbstverständlich. Noch Diesterweg fordert es mit der Begründung: „Man muß auch im Unterricht — und das ist eine wichtige Regel — dem unteren gedächtnismäßigen Gedankenverlauf so viel übergeben als nur immer möglich ist, damit sich der obere so frei als möglich bewegen könne.“ Heute wird es nur von der Minderheit der Methodiker gefordert, so von Steuer, von Rein, während Braune es zwar nicht für nötig ansieht, es aber unter günstigen Umständen zu lernen gestattet. Die Mehrzahl der Methodiker verwirft es geradezu. Böhme sagt: „Das Erlernen des Einmaleins mit 13, 17 usw. ist Zeit- und Kraftverschwendung; mit demselben Rechte könnte man es mit 53, 59, 67 usw. verlangen. Statt das Einmaleins mit unwichtigen Zahlen erlernen zu lassen, suche man doch lieber den Kindern zu einer größeren Fertigkeit im Vervielfachen zu helfen.“

Wir wenden uns nun der Multiplikation mit Zehnerzahlen zu. Aus zahlreichen Beispielen wie  $10 \times 3$ ,  $100 \times 5$  ersehen die Kinder: Man multipliziert eine ganze Zahl mit 10, wenn man eine 0 anhängt; man multipliziert eine Zahl mit 100, wenn man zwei Nullen anhängt. Daraus ergibt sich leicht die Multiplikation mit 20, 30 bis 90, indem man z. B. 20 als  $2 \times 10$  auffassen läßt und erst mit 2, dann mit 10 multipliziert.

Ist der Multiplikator eine gemischte Zehnerzahl, so wird erst mit den Zehnern, dann mit den Einern multipliziert, und beide Teilprodukte werden dann addiert. Nach Weiz fassen die Kinder diese Aufgaben am leichtesten auf, wenn man vom reinen Zehner ausgeht, etwa in folgender Weise: Wieviel ist  $10 \times 6$ ? Wievielmals 6 entsteht, wenn ich zu  $10 \times 6$  noch  $1 \times 6$  ( $3 \times 6$ ) hinzulege? Woraus besteht also  $11 \times (13 \times) 6$ ? Diese Übungen sind, im Kopfrechnen natürlich mit kleinern Zahlen, mit größter Sorgfalt vorzunehmen; dann verstehen die Kinder derartige Aufgaben, dann macht die schriftliche Multiplikation keine großen Schwierigkeiten.

Für das schriftliche Multiplizieren kommen drei Fälle in Betracht:



der Multiplikator ist eine einstellige, eine reine Zehnerzahl oder eine gemischte Zehnerzahl.

Bei den Aufgaben mit einstelligem Multiplikator beginnt man mit solchen, bei denen die einzelnen Produkte unter 10 bleiben, doch schreite man bald zur nächsten Gruppe fort. Das Verwandeln der Einheiten ist von der Addition her bekannt. Anfangs läßt man ausführlich die Verwandlung angeben, z. B. bei der Aufgabe  $147 \times 6$  in folgender Weise:  $6 \times 7$  Einer = 42 Einer = 4 Zehner + 2 Einer; 2 Einer schreibe ich unter die Einer, 4 Zehner merke ich mir.  $6 + 4$  Zehner = 24 Zehner + 4 Zehner = 28 Zehner = 2 Hunderter + 8 Zehner usw. Doch halte man sich bei dieser ausführlichen Übungsweise nicht länger als nötig auf und gehe zu folgender abgekürzter über: Das Kind sagt:  $6 \times 7 = 42$ , und schreibt nun, ohne etwas zu sagen, 2 unter die Einer, merkt sich die 4 und spricht weiter:  $6 \times 4 = 24 + 4 = 28$  und schreibt nun wieder, ohne ein weiteres Wort zu sagen, 8 in die Zehnerstelle und merkt sich die 2 Hunderter, usw. Schwierigkeiten können nur entstehen, wenn das kleine Einmaleins nicht sitzt; denn wenn sich das Kind in längerer Pause auf das Produkt erst besinnen muß, vergißt es unterdes die zu merkende Zahl.

Hat der Multiplikator eine Null am Ende, so greift man einfach auf das im Kopfrechnen geübte zurück. Die Kinder wissen, daß man mit 30 multipliziert, indem man die Zahl  $3 \times$  nimmt und eine 0 anhängt. Dies läßt man auch schriftlich tun. Die 0 wird am Schluß angehängen. Es ist deshalb auch berechtigt, die 0 nach rechts hinaus-zurücken.

Bei der Multiplikation mit zweistelligen Zahlen ist das Einrücken neu. Zur Begründung desselben wird der Multiplikator in Zehner und Einer zerlegt. Aus Beispielen wie  $3 \times 7$ ,  $30 \times 7$  u. a. werden die Sätze gewonnen: wenn man mit Einern multipliziert, erhält man Einer; wenn man mit Zehnern multipliziert, erhält man Zehner. Nun wird bei der betreffenden Aufgabe erst mit den Einern multipliziert, dann erst mit den Zehnern. Wenn man aber mit Zehnern multipliziert, so müssen sich auch Zehner ergeben, folglich muß das Ergebnis in die Zehnerstelle geschrieben werden, es ist also eine Stelle ein-zurücken.

Die Notwendigkeit des Einrückens kann auch klar gemacht werden, indem man den Multiplikator, z. B. 23, tatsächlich zerlegt und gesondert, erst mit 3, dann mit 20 vervielfältigen läßt und beide Ergebnisse zusammenzählt. Die Kinder sehen dann, daß an der durch Einrücken sonst leer bleibenden Stelle eine 0 steht.

An einigen Beispielen zeige der Lehrer auch, welcher Irrtum entsteht, wenn das Einrücken vergessen wird. Wenn mit 17 multipliziert werden soll, so zeige er, daß man beim Versäumen des Einrückens den Multiplikanden erst  $7 \times$ , dann  $1 \times$ , also  $8 \times$  nimmt. Zum Vergleich werde daneben auf einer Seite die Multiplikation mit 8, auf der andern die richtige mit 17 ausgeführt.

Auf allen Stufen der Multiplikation treten nach der Übung mit reinen Zahlen auch angewandte Aufgaben auf. Ferner findet das Vielfältigen Anwendung in der Bruchrechnung, und zwar werden hier die Zehntel und Hundertstel neu aufgenommen, aber nur als gemeine Brüche behandelt.

Der unbegrenzte Zahlenraum bietet nichts wesentlich Neues. Im Kopfrechnen geht man überhaupt nur selten über 1000 hinaus, und die Multiplikation mit reinen Hunderten und anderen dreistelligen Zahlen ergibt sich leicht aus dem Bisherigen.

Auf der Mittelstufe wird endlich mit benannten Zahlen gerechnet. Zunächst findet die Multiplikation mit den Währungszahlen bei den einleitenden Sortenverwandlungen reichlich Anwendung. Es ergeben sich dabei die Sätze, daß bei der Multiplikation mit 100 aus Pf. Mk. werden, aus em m u. a.; aus g werden durch Multiplikation mit 1000 kg.

Das Vielfältigen einsortiger Größen bietet keine neue Schwierigkeit, nur tritt die Verwandlung niederer Sorten in höhere hinzu. Bei mehrsortigen Größen wird jede für sich multipliziert, und zwar beginnt man im Kopfrechnen mit der höchsten Sorte.

Auf der Oberstufe handelt es sich um die Bruchrechnung und um die bürgerlichen Rechnungsarten.

Die Bruchrechnung ist auf der Unter- und Mittelstufe bereits vorbereitet, doch wird das dort Gebotene hier nochmals wiederholt. Nach Belehrung über die Entstehung der Brüche werden die Kinder im Verwandeln ganzer und gemischter Zahlen in unechte Brüche geübt, wobei das Einmaleins fleißig zur Anwendung kommt. Um die weiteren Operationen mit Brüchen vorzubereiten, wird das Zerlegen der Zahlen in Grundfaktoren geübt. Hierbei ist unbedingte Sicherheit im Einmaleins erforderlich; nur dann kann der Schüler 48 sofort als aus  $8 \times 6$  bestehend, erkennen und, beide Faktoren augenblicklich wieder zerlegend, prompt antworten:  $48 = 2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 3$ . Im Zahlenreife bis 100 muß jede Zahl in dieser Weise schnell und sicher zerlegt werden können.

Nach dieser Übung fällt es nicht mehr schwer, von zwei Zahlen sämtliche gemeinschaftlichen Teiler anzugeben. Weiterhin wird nur noch der größte gemeinschaftliche Teiler gesucht.

Sodann kommt das Einmaleins zur Anwendung bei der Übung, das kleinste gemeinschaftliche Vielfache zweier Zahlen zu suchen. Dies kann auf mehrere Arten geschehen. Soll von 12 und 18 das kleinste gemeinschaftliche Vielfache gelöst werden, so kann man beide Zahlen in Faktoren zerlegen, die gemeinsamen Faktoren soviel mal streichen, als sie gemeinsam vorkommen und die übrig bleibenden multiplizieren. Man kann auch von der einen Zahl den größten gemeinschaftlichen Teiler als Faktor fortnehmen und multipliziert hierauf den übrigen Faktor mit der anderen Zahl. Endlich kann der Schüler schnell die Zahlen der Zwölferreihe durchgehen, bis er zu einer Zahl gelangt, die zugleich ein Vielfaches von 18 ist.

Nach solchen Vorübungen folgt das Erweitern, Kürzen und Gleichnamigmachen. Bei beiden Formen des Erweiterns kommt das Einmaleins vor, sowohl wenn es heißt: erweitere  $\frac{3}{4}$  durch 4, als auch bei der Forderung  $\frac{7}{8}$  in  $\frac{9}{8}$  zu verwandeln. Auch das Kürzen ist ohne sichere Beherrschung des Einmaleins unmöglich, da der Schüler auf den ersten Blick die dem Zähler und dem Nenner gemeinschaftlichen Faktoren herausfinden muß. Dies Selbstfinden ist die Hauptsache. Deshalb stelle der Lehrer nicht Aufgaben wie: Kürze  $\frac{16}{20}$  durch 4; denn hierbei nimmt er dem Kinde ab, herauszufinden, daß sich  $\frac{16}{20}$  überhaupt durch 4 kürzen läßt. Es muß vielmehr heißen: Kürze  $\frac{16}{20}$ , oder man stelle Aufgaben wie: Kürze alle  $\frac{9}{12}$ , die sich kürzen lassen. Beim Kürzen ist es erforderlich, daß die Kinder selbst Aufgaben stellen. Es ist das eine Übung für den Schüler, bei der er jedem Bruche, der in seinen Gedanken auftaucht, sofort ansehen lernt, ob er sich kürzen läßt oder nicht.

Das Gleichnamigmachen beruht auf dem bereits erwähnten Suchen des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen. Man gewöhne die Kinder, erst zu prüfen, ob nicht etwa die eine Zahl schon der Hauptnenner sei; dadurch beugt man dem unnötigen Beginnen vor,  $\frac{9}{4}$  und  $\frac{8}{6}$  in  $\frac{9}{12}$  zu verwandeln. Bei einer größeren Reihe von Nennern hat man zwar ein schriftliches Schema für das Suchen des Generalnenners; allein es ist nicht nötig, dasselbe anzuwenden. Solche umständliche Rechnungen kommen im Leben doch nicht vor, und auch bei einer größeren Reihe von Nennern ist es eben so schnell zum Ziele führend, zugleich aber bildender, wenn man zuerst für zwei Nenner den Hauptnenner sucht, dann für den gefundenen Hauptnenner und den dritten Nenner und so fort. Man kommt hierbei statt des Schemas mit Gedankenarbeit eben so schnell zum Ziel.

Da das Gleichnamigmachen beim Addieren und Subtrahieren der Brüche vorkommt, so kommt das Einmaleins in der Bruchrechnung auch bei diesen Spezies zur Anwendung. Sogar beim Dividieren wird das Einmaleins als solches gebraucht; denn ein Bruch wird durch eine ganze Zahl geteilt, indem man den Nenner multipliziert, und durch einen Bruch teilt man, indem man mit dem umgekehrten Bruch multipliziert.

Von den bürgerlichen Rechnungsarten ist die Regeldetri mit einfacheren Verhältnissen bereits auf der Mittelstufe aufgetreten. Bei der Multiplikations-Regeldetri findet das Einmaleins stete Anwendung, bei der eigentlichen Regeldetri, wobei von einer Mehrheit auf eine andere geschlossen wird, macht man außerdem von der Division Gebrauch. Die Kinder sind anzuleiten, sich bei der letzteren Art beide Zahlen erst genau anzusehen, denn wenn etwa die eine ein Vielfaches der anderen ist, so braucht man nur eine Spezies, entweder die Multiplikation oder die Division, anzuwenden. Wenn beide Zahlen verwandt sind, so geht man nur auf den größten gemeinschaftlichen Teiler zurück und arbeitet so mit bequemeren Zahlen. Auch die schriftliche Darstellung der Regel=

detri bedarf des Einmaleins, da die Zahlen über dem Bruchstrich miteinander multipliziert werden, ebenso die Zahlen unter dem Bruchstrich.

Bei den Verhältnissbestimmungen kommt es darauf an, daß das Kind sofort die gemeinschaftlichen Faktoren zweier Zahlen erkennt und dann durch die nicht gemeinschaftlichen das Verhältniß ausdrückt.

Auch bei den Prozentbestimmungen wird das Einmaleins gebraucht, z. B. bei folgender Aufgabe: 1 m Tuch wird zu 6,25 Mk. eingekauft, zu 5,75 Mk. verkauft. Wieviel % beträgt der Verlust? Wenn der Rechner schließt: an 625 Pf. werden 50 Pf. verloren, an 25 Pf. 2 Pf., so muß ihm die 625 aus dem großen Einmaleins her sofort als  $25 \times 25$  in die Augen springen. Der übrige Teil der Lösung gestaltet sich zu einer Multiplikation mit 4 (an 25 Pf. werden 2 Pf. verloren, an 100 Pf. 8 Pf., also 8 %).

Ähnliche Verhältnisse bieten die Rechnungen mit Tara, Diskont, Rabatt.

So ließen sich noch viele Beispiele anführen aus der Zinsrechnung, der Gesellschafts-, Mischungs-, Kurs- und Terminrechnung, sowie aus den Aufgaben über Alters- und Invaliditätsversicherung.

Es gibt keine einzige bürgerliche Rechnungsart, bei der das Einmaleins nicht wie ein stets bereit liegendes bequemes Handwerkzeug reichlich Gebrauch fände. Während es Sache des Verständnisses ist, die Bedingungen der Aufgabe klar zu übersehen und die einzelnen Glieder in die richtige Beziehung zu setzen, muß durch höchste mechanische gedächtnismäßige Geläufigkeit hierauf die multiplikative Ausführung erfolgen. Das Verständnis ist nur die eine Seite des Rechnens, die mechanische Geläufigkeit die ebenso notwendige andere Seite. Der Schüler muß sich daher bereits auf der Unter- und Mittelstufe die erforderliche Rechenfertigkeit erwerben, und diese muß durch fortwährende Übung und Wiederholung erhalten und erhöht werden. Auf der Oberstufe gehören die ersten 5 bis 10 Minuten der Wiederholung, in der der Lehrer mit dem Grundstock von Rechenübungen sich befassen muß, zu dem auch das kleine Einmaleins gehört. Ohne diese fortgesetzte Übung geht auch die bereits erreichte Schlagfertigkeit in überraschend kurzer Zeit wieder verloren.

Zur Einführung, Einübung und Anwendung des Einmaleins ist eben mehr pädagogisches Geschick erforderlich, als der oberflächliche Betrachter manchmal meint. In unserer Schularbeit ist eben nichts klein und gering. Mancher unscheinbar und bescheiden aussehende Baustein ist ein wichtiger Grundstein, dessen Vernachlässigung sich bitter rächt, indem die später aufgesetzten stolzen Türme und Zinnen in unaufhaltbares Wanken und Stürzen geraten.



# Rose Blätter.

## I. Feuilleton.

### Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Ziegler.

#### 36. Karl Schäfer.

Karl Schäfer wurde am 13. Mai 1849 zu Brensbach im Odenwald als Sohn des dortigen Schmiedemeisters geboren. Von 1866 bis 1868 besuchte er das Seminar zu Friedberg in der Wetterau, kam dann als Lehrer nach Hütten-  
thal und 1½ Jahr später nach Kleinfarben. Seit 1871 ist er Lehrer in Darmstadt.

Er veröffentlichte: Knospen, Gedichte. 1879. — Heiderosen, Gedichte. 3. Aufl. 1891. — Das Gersprenztal und die Sage vom Rodensteiner. 1886. — Zu Böllstein auf der Höhe, Erzählung. 1887. — Der Faltner von Rodenstein. Ein Saug aus dem Odenwalde. 1891. — Die Lindelgret, Erzählung. 1893. — Die Bachprinzessin, Erzählung. 1894. — Odenwaldgeschichten. 1894. — Im Hirtenhaus, Erzählung. 1894. — Heimatlos, Erzählung. 1894. — Der Einsiedler von Auerbach, Roman. 1895. — Das Klosterkind, Roman. 1903.

\* \* \*

Gott verläßt die Seinen nicht.

1. Rabenschwarz, wie Totengrüfte  
Deckt die Nacht des Meeres Bucht;  
Donner dröhnen durch die Lüfte,  
Und der Sturm durchheult die Schlucht.  
Aus der schweren Wolken Siz  
Stürzt ins Meer des Himmels Blitz;  
Zischend spricht im schwarzen Raum  
Hoch empor der Wellen Schaum.
2. Schlag auf Schlag! Die Erde zittert,  
Felsen stürzen in die Flut,  
Starke Eichen sind zerplittert  
Von der Elemente Wut.  
„Höre, wie der Donner rollt,  
Grausend durch die Berge rollt!  
Vor des Ungewitters Wut  
Nimm uns, Herr, in deine Hut!“ —
3. „Schlaf, mein Kind! ob Blitze sprühen,  
Schaden können sie uns nicht.  
Mögen Höllenschlünde glühen —  
Gott verläßt die Seinen nicht.  
Kommt der Vater heim vom Meer,  
Bringt er dir zum Spiele her  
Muscheln, die dein eigen sind,  
Schlase ein, mein liebes Kind.“
4. Draußen peitscht der Sturm die Wogen,  
Mächtig türmen sie sich auf,  
Wölwend sich zu Riesenbogen,  
Enden sie den wilden Lauf.  
„Mutter! Mutter! höre an!  
Träumend von des Vaters Rahn,  
Sah ich eben in die Flut;  
Von dem Vater wich der Mut.“

5. „Schlase, Kind! ob Stürme sausen,  
Durch die Nacht winkt uns ein Licht!  
Mögen Ungewitter brausen —  
Gott verläßt die Seinen nicht.  
Schweigt des Wetters Macht und Braus,  
Bringt der Vater dir nach Haus  
Perlen, glänzend wie das Licht,  
Schlaf, mein Kind, und träume nicht.“
6. Aus den schwarzen Wolkenmassen  
Zuden Blitze Strahl auf Strahl,  
Und die Mutter saßt Erblaffen,  
Ringsum beben Berg und Thal.  
„Vater mit den Fluten ringt,  
Sieh', wie er hinunter sinkt,  
Über ihn die Wogen gehn,  
Um den Vater ist's geschehn.“
7. „Still, mein Kind! Das sind nur Träume,  
Schwer und bang bringt sie die Nacht;  
Ob die See auch wüthend schäume,  
Gottes Vaterauge wacht.  
„Nur noch eine kleine Frist!  
Wenn der Sturm vorüber ist,  
Kommt der Vater zu dir her,  
Reidverschont vom argen Meer.“
8. Bliß auf Bliß! Die Donner rollen  
Schaurig durch die Felsenluft.  
Ihres Hornes dumpfes Grollen  
Scheucht den Vogel in der Luft.  
Sieh! in grossem Wetterschein  
Tritt durchnäht der Vater ein.  
Dank aus aller Augen spricht.  
Gott verläßt die Seinen nicht.

#### Nachtgebet in der Wüste.

Wenn erlischt das Lagerfeuer,  
Wenn verstummt die Mandoline,  
Und die Karawane schlummert,  
Betet noch der Beduine.  
Tief ergreifend durch die Wüste  
Schallen seiner Andacht Worte,  
Daß durch dunkle Nacht sie drängen  
In die Paradiesesporte.

„Allah, öffne deinen Himmel  
Und beglücke unsere Reise.  
Gib uns nicht dem Feind zur Beute  
Und den Tieren nicht zur Speise!  
Leut uns in dem fremden Lande!  
Daß das Glück sich zu uns neigen!  
Allen Lieben in der Heimat  
Schenke Frieden, Brot und Feigen!

Der du über Sternen wandelst,  
Daß den rechten Pfad uns wallen,  
Daß wir nicht im Finstern straucheln  
Und in falsche Nege fallen.“  
Also fleht der Sohn der Wüste.  
Weiche Nachtlust flüstert Amen!  
Und, den Beter zu verklären,  
Tritt der Mond aus Wolkenrahmen.

Viele Jahre sind vergangen,  
Und dies Wort ist längst entflohen,  
Seit an Darfur wir vorüber  
Nach dem Süden sind gezogen.  
Doch so oft in Finsternissen  
Ich den rechten Pfad verfehle,  
Geht mir noch des Beduinen  
Nachtgebet durch meine Seele.

#### Abendruhe im Gebirge.

1. Die Abendglocken hallen  
Und mahnen uns zur Ruh'.  
Gleich müden Pilgern wallen  
Wir nun der Heimat zu.
2. Die Täler deckt ein Schleier  
Von Silberdunst gewebt;  
Zur stillen Abendfeier  
Sich Hesperus erhebt.
3. Es murmelt munter weiter  
Sein altes Lied der Born,  
Von drüben froh und heiter  
Erschallt das Alpenhorn.
4. Die frommen Töne fließen  
Mir in das Herz hinein;  
O lasse, Herr, wie diesen  
Einst meinen Abend sein!

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Der Prozentsatz der Lehrerinnen an den deutschen Elementarschulen, über den auf dem „Allgemeinen Deutschen Lehrertag“ so heiß debattiert wurde, dürfte selbst Fachleuten kaum bekannt sein. Die Wochenschrift „Deutscher Kampf“ gibt ihn auf Grund des neuesten vollständig vorliegenden Materials aus 53 Städten mit über 20000 Einwohnern: Auf 100 Lehrer kamen Lehrerinnen in: Metz 49,5 — Straßburg 49,4 — München 49,3 — Nachen 49,2 — Mülhthelm i. E. 48,6 — Köln a. Rh. 48,2 — Lübeck 47,7 — Bochum 47,1 — Altona 45,8 — Düsseldorf 45,1 — Mainz 42,3 — Erfurt 42,0 — Danzig 41,9 — Königsberg 41,3 — Hamburg 39,0 — Essen 38,0 — Breslau 36,3 — Potsdam 36,3 — Frankfurt a. O. 36,0 — Berlin 35,8 — Halle 35,0 — Dortmund 34,7 — Kiel 34,0 — Hannover 33,7 — Darmstadt 33,0 — Krefeld 31,5 — Frankfurt a. M. 31,2 — Schöneberg 31,0 — Freiburg i. B. 30,7 — Magdeburg 30,5 — Würzburg 30,5 — Stuttgart 29,6 — Stettin 29,3 — Karlsruhe 28,3 — Götting 28,0 — Charlottenburg und Posen 26,0 — Bremen 25,4 — Elberfeld 25,2 — Wiesbaden 24,9 — Augsburg und Barmen 24,6 — Spandau 23,5 — Kassel 22,0 — Dresden 20,9 — Nürnberg 16,6 — Rixdorf 14,5 — Mannheim 13,0 — Leipzig 12,4 — Duisburg 10,3 — Chemnitz 7,2 — Plauen 5,1 — Zwickau 3,9!

Ausgaben für die Volksschüler. Aus 55 deutschen Städten mit über 50000 Einwohnern liegt jetzt das statistische Schulmaterial für 1902/03 gesichtet vor. Sehr interessant ist es da unter andern zu sehen, was Stadt und Land sich das einzelne Schulkind im Jahre kosten lassen. Von den einzelnen Zahlen nennt die erste die Gesamtsumme pro Kopf des Schulkinds, die vorberste in der Klammer den Beitrag aus städtischen, die zweite den aus Staatsmitteln, die dritte das auf den Kopf berechnete Schulgeld, der Rest wird aus andern Mitteln gedeckt. Am teuersten kommt das Kind in der Stadt Leipzig zu stehen mit jährlich über 92 M. (70, 12, 10); es folgt Frankfurt mit 91 M. (87, 2, —), Karlsruhe mit fast 89 M. (77, —, 10), dann Wiesbaden mit über 86 M. (79, 7, 0), Dresden mit 80 M. (59, 14, 5), München mit über 79 M. (77, 1, —), Nürnberg mit fast 74 M. (71, —, —), Bremen mit fast 72 M. (65, —, 6), Charlottenburg mit 71 M. (68, 2, —), Kassel mit 70 M. (63, 5, —). Zwischen 69 und 60 M. liegen die Kosten in folgenden Städten: Breslau fast 67 M. (59, 3, —), Posen über 66 M. (58, 8, —), Magdeburg fast 66 M. (52, 3, 9), Plauen über 65 M. (36, 6, 14); Darmstadt fast 65 M. (64, —, —), Mainz fast 65 M. (59, —, —), Chemnitz über 63 M. (48, 7, 8), Elberfeld über 63 M. (56, 6, —), Braunschweig 63 M. (48, 4, 10), Halle a. E. fast 63 M. (58, 4, —), Stettin über 61 M. (59, 2), Kiel 61 M. (54, 5, —), Hannover 60 M. (56, 3, —). Zwischen 59 und 50 M. liegen die Kosten in: Lübeck über 59 M. (53, —, 6), Metz über 58 M. (52, 6, —), Potsdam 58 M. (49, 7, —), Barmen fast 57 M. (50, 6, —), Zwickau über 56 M. (31, 6, 12), Mannheim 55 M. (53, —, —), Dortmund über 53 M. (11, 7, 23), wobei 11 M. aus Stiftungen usw. gedeckt werden, Mülhausen i. E. fast 53 M. (46, 6, 1), Götting über 52 M. (46, 6, —), Würzburg fast 52 M. (50, —, —), Krefeld über 51 M. (41, 9, —), Schöneberg über 50 M. (49, 1, —), Erfurt 50 M. (40, 1, 8). In den übrigen Städten kostet ein Elementarschüler zwischen reichlich 49 M. (Nachen) und 45 M. (Siegnitz), in den rheinisch-westfälischen Industriestädten rund 47 M., wovon einige 40 M. von den Städten, 4 bis 7 M. vom Staate und aus dem Schulvermögen usw. bezahlt werden. Am billigsten ist der Kostensatz in Spandau, nämlich knapp 39 M. (34, 5, 0). — Die höchsten Durchschnittsschulgelder, nämlich zwischen 22 und 5 M., werden gezahlt in Dortmund, Plauen, Zwickau, Braunschweig, Karlsruhe, Leipzig, Magdeburg, Erfurt, Chemnitz, Lübeck und Dresden. Über 10 M. aus Staatsmitteln werden für den Schüler gezahlt in Dresden und Leipzig. Zwischen 11 und 5 M. aus Schul-, Kirchen-, Stiftungsvermögen und sonstigen Quellen auf den Schüler in Dortmund (11), Plauen (8), Zwickau (7) und Mainz (5 M.).

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Die körperliche Erziehung der Mädchen. Über dieses Thema sprach auf der Versammlung des Zentralausschusses für Jugend- und Volksspiele in Posen Sanitätsrat Prof. Dr. Schmidt-Bonn im Anschluß an folgende Leitsätze: 1. Die körperliche Beschaffenheit unserer auf der Schule heranwachsenden Mädchen läßt sehr viel zu wünschen übrig. 2. Von den hier vorhandenen Schwäche- und Krankheitszuständen sind die meisten bereits in früher Kindheit erworben. Blutarmut indes, ferner fehlerhafte Körperhaltung, sowie Rückgratsverkrümmungen erfahren, soweit sie nicht überhaupt erst während der Schulzeit entstehen, durch das Schulleben eine Steigerung. 3. Die Körperpflege im Kindesalter von 2 bis 6 Jahren fällt in der Hauptsache der Familie anheim. Es ist aber Pflicht der Stadtgemeinden, für die Anlage zahlreicher Kinderspielfläze, insbesondere in den dichter bebauten Stadtvierteln, zu sorgen. 4. Kindergärten und Kinderbewahranstalten sollen mit entsprechendem Spielplatz und offener Halle versehen sein. Bei entsprechender Witterung sind hier die Kinder den ganzen Tag hindurch zu beschäftigen. 5. Hygienische Überwachung der Kindergärten und -bewahranstalten ist notwendig. 6. Die Muskelschwäche der Mädchen macht das allzulange Stillsitzen in der Schulbank hinsichtlich der Haltung des Rückgrats besonders verhängnisvoll. In Mädchenschulen gehören nur bestkonstruierte, der Körpergröße jedes Kindes entsprechende Schulbänke. 7. Die Rücksicht auf die verbreitete Bleichsucht und Nervosität der Mädchen gebietet Abkürzung der Dauer der Schulstunde auf höchstens 45, besser noch weniger Minuten. 8. Der Betrieb regelmäßiger Spiele im Freien an einem für alle Kinder verbindlichen Spielnachmittag ist auf den Mädchenschulen von mindestens derselben Bedeutung wie auf den Knabenschulen. 9. Die Ferien sind zu täglichen allmorgendlich anzusehenden Ferienspielen auf Waldplätzen auszunützen. Dabei ist jedem Mädchen ein Frühstück aus Milch und Brot zu verabreichen. 10. Anregung allseitigen Wachstums, Erzielung schöner gerader Körperhaltung und umfassender Atemfähigkeit, Weckung frischen, arbeitstüchtigen Wesens sind die Hauptziele des Mädchenturnens. 11. Soll bezüglich der Körperhaltung die nötige Gewöhnung tatsächlich erzielt werden, so sind tägliche Turnzeiten für die Mädchen zu fordern. Vorläufig ist mindestens darauf zu dringen, daß die beiden Turnstunden in der Woche zerlegt werden in 4 halbstündige Turnzeiten an verschiedenen Tagen. 12. Neben den Übungen im Gehen, Laufen und Springen müssen wirksame Übungen der langen und breiten Rücken-, sowie Bauchmuskeln, ferner Übungen zur Hebung und Erweiterung des Brustkorbs und Vertiefung der Atemtätigkeit in jeder Mädchenturnstunde eine feste Stelle finden. 13. Die Erregerung der Übungen beim Mädchenturnen ist nicht nur zu suchen in der Schwierigkeit, sondern vielmehr in der Genauigkeit und Ausgiebigkeit der Ausführung. 14. Die Körperpflege der Mädchen an der Schule hat sich hinsichtlich der Hautpflege neben der Einrichtung von Brause- und Schulbädern auch auf die Pflege des Schwimmens zu erstrecken.

## III. Büchertisch.

### 1. Besprechungen.

#### **Methodik für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre.**

Von den Seminarlehrern A. Gieseler und W. Petri. Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. Preis M. 2,60.

Die vorstehende theoretisch-praktische Anleitung ist zum Gebrauch in Lehrer- und Lehrerinnenseminaren bestimmt. Aus der Alltagsarbeit und einer langen Unterrichtserfahrung herausgewachsen, bietet sie in der Tat sich als ein guter Führer dar. Sowohl die im Rechnen ausgeführten Beispiele, wie auch die in der Raumlehre gebotenen Darstellungen gehen vom Leben aus und wollen den Schülern den Blick klären und sie zu einem einsichtigen, klugen Handeln anleiten. — Von großer Wichtigkeit sind die den einzelnen Lektionen hinzugefügten methodischen Anmerkungen, welche die Zöglinge zur richtigen Beurteilung der Lektion



führen, außerdem sie aber auch mit den Bestrebungen der Gegenwart auf dem Gebiete des Rechnens und der Raumlehre bekannt machen. Die Verfasser haben es verstanden, überall den Trieb zur Fortbildung fördernd zu beeinflussen. Sie haben mit der Herausgabe ihres Buches der Schule einen guten Dienst erwiesen.

Falcke.

**Meyers Großes Konversations-Lexikon.** Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mehr als 148,000 Artikel und Verweisungen auf über 18,240 Seiten Text mit mehr als 11,000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf über 1400 Illustrations tafeln (darunter etwa 190 Farbendrucktafeln und 300 selbstständige Kartenbeilagen) sowie 130 Textbeilagen. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark oder in Prachtband zu je 12 Mark. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

Wer den soeben erschienenen 14. Band von Meyers Großem Konversations-Lexikon durchblättert, wird aufs neue bestätigt finden: die Reichhaltigkeit oder vielmehr Vollständigkeit des Stoffes ist bewunderungswürdig. Die Textbeilage „Die wichtigsten naturwissenschaftlichen Erfindungen“ ist z. B. unmittelbar im Unterricht zu verwerten, ebenso sämtliche zoologische, botanische, astronomische Tafeln (Nachttiere, Nagetiere, Moose, Mond u. s. f.). Artikel wie „Mühle“, (mit bis ins Einzelne gehenden Illustrationen) geben selbst dem Fachmann bei Betriebsstörungen u. dgl. technische Auskunft. Die Artikelgruppe „Nation“ zc. (mit Literaturangaben) bietet Stoff genug für eine gehaltvolle Rede zu Kaisers Geburtstag, der Artikel „Nahrungspflanzen“ (mit drei Tafeln) Stoff genug zu einem Vortrag in Volksbildungsvereinen. Artikel wie „Nachahmungstrieb“ werden den Lehrer zu psychologischen Beobachtungen anregen, in das große Kapitel „Nerven, Nervenschwäche“ wird er sich mit Rücksicht auf das leidige Thema „Berufskrankheiten“ vertiefen, die Tafeln „Obstverwertung“ und „Zwergobst“ werden ihm für die Versorgung des eignen Gartens oder im Unterricht nützlich sein, während die beiden Tafeln „Motowagen“ mit ihren schönen Modellen ihm allerdings wohl nur einen Seufzer entlocken in Verjagung eines frommen Wunsches.

Ferdinand Hirt, königliche Universitäts- und Verlagsbuchhandlung, Breslau 1906: **Pädagogisches Handbuch für die Vor- und Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen** herausgegeben von Ludwig Hohmann, Rektor in Berlin. Drei Bände. Preis jeden Bandes 4 M.

Das hervorragende Werk des Rektors Hohmann wird sicherlich viele Lehrer finden. Der erste Band bringt die pädagogische Psychologie, dargestellt unter Berücksichtigung der übrigen Grundwissenschaften der Pädagogik sowie ihrer Grenzwissenschaften und enthält in seinem Texte 22 gute Abbildungen. Er enthält eine umfassende und klare Zusammenstellung alles dessen, was auf dem Gebiete der psychologischen Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten durch viele Forscher erarbeitet worden ist.

Der zweite Band ist ein ausgezeichnete Führer durch die Methodologie der Unterrichtsfächer. Die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer erscheint in durchaus zeitgemäßer Gestaltung. Besonders vortrefflich bearbeitet sind die Fächer der Gesinnungsstoffe.

Band III endlich ist der Schulpraxis gewidmet. Er behandelt die Schulpraxis im engeren Sinne, gibt klare Darlegungen über Schulverwaltung, Schulsekte und schulamtliche Verordnungen. Er ist also ein Führer im Lehramt sowie ein Nachschlagewerk für Schulaufsichtsbeamte. Die Anschaffung des trefflichen Werkes ist für jede Lehrerbibliothek zu empfehlen.

Falcke.

## 2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Halle a. S., Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel. **Erdkunde.** Hilfsbuch für den vergleichend entwickelnden Geographieunterricht. Von F. Wulle. Preis I. Teil: 2 M. II. Teil: 2 M. III. Teil: 2 M.

Derselbe. **Deutsche Grammatik für Präparanden, Seminaristen und Lehrer.** Von P. Tesch. I. Teil. Preis 2,70 M.

Halle a. S., Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel. **Zeichnen und Zeichenunterricht.** Von C. Mangold. Preis 2 M.

Derselbe. **Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten.** Von F. Wille. I. Teil: Für Präparandenanstalten. Preis 2,25 M. geb. 2,75 M. II. Teil: Für Seminare. 1. Abteilung: Allgemeine Erdkunde, Länderkunde, Handelsgeographie und Weltverkehr. Preis 4 M. 2. Abteilung: Mathematische Erdkunde und Kartenentwurfslehre. Preis 1,60 M.

Derselbe. **Adolf Tromnaus Lehrbuch der Schulgeographie.** Neubearbeitet von Dr. Emil Schöne. Zweiter Teil: Länderkunde. I. Abteilung: Die fremden Erdteile. Preis 2 M. geb. 2,40 M. II. Abteilung: Europa. Preis 1,80 M. geb. 2,20 M. III. Abteilung: Das deutsche Reich. Preis 2,50 M. geb. 3 M.

Derselbe. **Adolf Tromnaus Schülerkunde für höhere Mädchen- und Mittelschulen.** Von Karl Schlottmann. I. Teil: Grundstufe A. Ausgabe für Mittelschulen. Preis 65 Pf. geb. 80 Pf. Grundstufe B. Ausgabe für höhere Mädchenschulen. Preis 65 Pf. geb. 80 Pf. II. Teil: Oberstufe. Preis 1,40 M. geb. 1,60 M.

Derselbe. **Raumlehre für Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen sowie für Präparanden-Anstalten.** Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von A. Braune und F. Storzky. Preis 90 Pf.

Derselbe. **Der Volkschulgesang.** Von A. Grässner. Preis 2,50 M.

Derselbe. **Einheitliche Präparationen für den gesamten Religions-Unterricht in sieben Teilen.** Von Gebrüder Falcke. V. Band. Lehrbuch des evangelischen Kirchenliedes. Preis 4 M. geb. 4,50 M.

Derselbe. **Der Rechenunterricht in der Volksschule.** Von A. Braune, neubearbeitet von A. Großmann. Preis 2,70 M.

Derselbe. **Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts.** II. Teil. Von Ant. Ritthaler. Preis 2 M.

## IV. Briefkasten.

**A. B. Bohnenstraße Bremen.** Ihre Sendung mit Vergnügen in Empfang genommen.

**W. Vogtld.** Gedult.

**E. Schlz. Rim. Ungarn.** Ich habe den Verleger gebeten, Ihre Arbeit sobald als möglich zu veröffentlichen. Freundlichen Gruß.

**A. R. Greifswalderstr. Berlin.** Ich bringe Ihnen in Vorschlag die Behandlung eines Gedichts von Detlev v. Vilencron.

**G. Caternberg.** Auf Ihre Karte antworte ich in bejahendem Sinn. Mit der Einsendung warten Sie, bitte, noch 14 Tage.

**H. O. Hamburg.** Das Heidekraut (Erika ich breche) war die Lieblingsblume von J. J. Rousseau und auch die des Fürsten Bismarck. Die Griechen ließen die Hügel des Hymettus mit Heidekraut überwachsen, weil sie meinten, aus seiner Asche werde für Zeus der Götterhonig bereitet. Unsere Vorfahren waren der Meinung, daß die Erika mit ihren Wurzeln das Eisen aus der Erde zöge.

**A. H. C.** 1903 waren unter 1000 Rekruten des deutschen Reiches 0,4 Analphabeten, also kam auf 1000 Mann 1 des Lesens Unkundiger. In Rußland entfielen nach der letzten Statistik (1894) auf 1000 Rekruten 617 Analphabeten.

# Für die Schule.

## Ein Sternbubenlied. \*)

Mäßig langsam.

Dreistimmiger Satz von C. St.

*m.f.*

1. Christus, der war ge = bo = ren in ei = nem Häu = se = lein, zum

*m.f.*

Heil uns aus = er = to = ren, lag er im Krip = pe = lein. Ein

*cresc.*

Stern = lein war auf = gan = gen am Him = mel hoch und hehr, viel

*cresc.*

\*) Ein „Sternbubenlied“ voll einfacher Volkstümlichkeit, im Hessischen aufgefunden, wo es von den als drei Könige verkleideten Knaben vor den Türen gesungen wurde. „Sternbuben“ genannt, weil sie den Bethlehemsstern als Wegweiser vor sich hertrugen.



- En = ge = lein, sie san = gen: Gott in der Höh' sei Ehr'!
2. Drei König' zu ihm kamen gar weit aus fernem Land,  
Gold, Weihrauch, Myrrhen nahmen, das brachten sie zuhand.  
Da wollt' Herodes töten der reinen Jungfrau Sohn,  
Maria war in Nöten, sie heimlich zog davon.
  3. Das Sternlein leucht't hernieder auch heut mit hellem Schein,  
Die Englein singen wieder: Auf Erd'n soll Friede sein!  
Tröst' uns unser Gemüte, du liebes, holdes Kind,  
Nach deiner Gnad' und Güte vergib uns unsre Sünd'!

1638.

## Deutsche Flotte und deutsche Schule.

Ein Ruf an deutsche Lehrer von Rektor Hardt, Muromana-Goslin.

Es war auf Helgoland.

Herrliche Tage hatten wir auf der ersten deutschen Lehrerschaft des deutschen Flotten-Vereins vom 27.—31. Juli 1906 in Kiel und Hamburg verlebt.

Oben standen wir, einige Teilnehmer der Fahrt. Weit schweifte das Auge über das deutsche Meer, auf welchem Segler oder Dampfer den Kurs weiserwärts oder elbwärts steuerten. Und aus der Elbmündung heraus strebten hochaufragende Masten oder dickrauchende Schornsteine über den Erdball. Und wo das Auge nicht mehr hinreichte, da verriet dunkler Qualm das geschäftige Leben auf der See.

Die Salzflut, der Seewind, die da frei machen, sie lohten das schon immer vorhandene Interesse an der See mächtig auf.

Und wäre es anders möglich?

Luft und Freude am Meer und damit an Meerfahrten liegt ja dem deutschen Volke im Blute, und diese Seelust hat ihre tiefen Ursachen. Man findet diese einmal in dem angeerbten Wandertriebe der deutschen Volksstämme, in ihrem feinen und ernsten Naturempfinden, dazu äußerlich in der Lage ihrer Wohnplätze an großen schiffbaren Strömen und an zwei Meeren. Diese Seefreunde und Seelust steigerte sich in der Vorzeit bei einigen germanischen Stämmen zu förmlicher Seeleidenschaft. Die Vernichtung der römischen Rheinflotte im Jahre 70 n. Chr. durch die einfachen Kähne eines deutschen, an der Nordseeküste wohnenden Volksstammes; der Zug der Angeln und Sachsen nach Britannien, die



normannischen Raubzüge, die Fahrten Erich des Roten 983 nach Grönland und seines Sohnes Leif, die Entwicklung der Hanse, sie bezeichnen die Höhepunkte deutschen Seegeistes.

Und mächtig loht heute auch die Seebegeisterung im deutschen Lande. Das beweist z. B. die mächtige Entwicklung des deutschen Flottenvereins, der in den kurzen Jahren seit seiner Gründung über 800 000 Mitglieder gewonnen hat. Das kündigt die deutsche Flagge in allen Häfen der Welt, das zeigt unsere aufstrebende Kriegsflotte.

Keine politische Partei in unserm Vaterlande, manche freilich etwas zaghafter wie andere, die rote Partei nimmt selbstverständlich auch hierbei den gegenteiligen Standpunkt ein, können der Flottensache feindlich gegenüber stehen, die nächsten Wahlen würden ihren Besitzstand erheblich vermindern. Der Seegeist ist lebhaft in unserm Vaterlande geworden, und die deutsche nationale Jugend ist davon erfüllt und begeistert.

Aber die breiten Massen des Volkes?

Militärisches Interesse ist bei ihnen durchaus zu finden. Das ist alte, besonders preußische Tradition. Im Heere wurzeln ihre militärischen Erinnerungen, ihr Männerstolz. Fremd stehen sie noch der Kriegsmarine gegenüber, aber nur das ist der Grund, daß diese jungen Datums ist, daß man mit ihr nicht in Berührung kommt und — das die Schule hier ihre Aufklärungsarbeit zum Teil vergessen hat.

Und unsere Handelsflotte? Selbst in besser unterrichteten Kreisen begegnet man einer erschreckenden Unwissenheit über alles, was sich hierauf bezieht. Von Chauffeen und Eisenbahnen und Kanälen reden wir in der Schule, aber haben wir nicht die großen Schifffahrtsstraßen, die Schiffslinien, den Weltverkehr vergessen? Haben wir auch bei fremden Produkten den Weg erwähnt, den diese bis zu uns zu machen haben? Deutsche Schule, bist du dieser modernen Seeinteressenentwicklung Deutschlands auch immer gerecht geworden?

Du willst wohl erst untersuchen, ob die Aufnahme solcher Stoffe in den Unterrichtsplan vor dem Forum der Pädagogik gerechtfertigt sei?

Doch weg mit solchen Bedenken! Schweigen muß sie, wenn nationales Interesse im Spiele steht; aber sei ruhig, die Pädagogik fordert dringend auch daselbe, wie ich nachher kurz nachweisen werde.

Die See ist heute der Lebensnerv unseres Volkes geworden. Nicht besser und schlagender kann ich es beweisen, als wenn ich die Ausführungen zitiere, die der in nationaler Arbeit aufgehende frühere Gouverneur von Deutsch-Ostafrika, Generalleutnant a. D. Erzellenz von Liebert auf dem deutschen Kolonialkongreß im Herbst 1905 zu Berlin sprach. Sie lauteten dem Sinne nach: „Eine starke Flotte ist eine Bürgschaft für die Erhaltung des Friedens, für die Zukunft und Machtstellung des deutschen Volkes. Auch hat die Kriegsflotte eine große wirtschaftliche Bedeutung; sie ist die beste Stütze und Sicherheit für den Volkswohlstand, für das Anwachsen des Reichtums und für die Machtstellung der Nation. Wir bedürfen der Seemacht zur Verteidigung unserer Küsten gegen eine Blockade und zum Schutze unseres Überseehandels, der einen Wert von über 8 Milliarden Mark hat. Wie viele ungezählte Tausende

Arbeiter leben mit ihren Familien vom Schiffsbau. Der größte Teil des ganzen Marinebudgets fließt in die Taschen der Arbeiter. Unsere deutsche Arbeiterbevölkerung ist daher an dem Ausbau unserer Flotte subjektiv als verdienender Teil und objektiv durch den Schutz gegen Blockade, Hungersnot und Arbeitslosigkeit sehr lebhaft interessiert. Man erwäge weiter, daß die ganzen für die Marine bewilligten Summen im Lande bleiben und sich in Arbeit und Verdienst umsetzen und Intelligenz, Scharfsinn und Unternehmungsgeist anregen. Das ist kein Marinismus, das ist Kulturarbeit. Das preußische Volk ist an der Arbeit Friedrichs des Großen für die Armee nicht verarmt, sondern mächtig und stark geworden. Wenn wir erst zu Wasser und zu Lande eine gleich achtunggebietende Macht sein werden, dann wird auch das Motto sich bewahrheiten: „Das zwanzigste Jahrhundert gehört den Deutschen!“

Und die Landwirtschaft ist auch sehr dabei interessiert, ob die See offen steht oder nicht. Ein Blühen von Handel und Industrie läßt ihren Produkten kaufkräftige Abnehmer erwachsen, und durch den Seeverkehr erhält sie billige Futtermittel und kann selbst ihre Erzeugnisse leichter verwerten.

Können wir nun in der Schule geschlossenen Auges an solchen Lebensbedingungen unseres Volkes vorübergehen? Ich sage nein! Nicht nur hat unsere Schule die Aufgabe formal zu bilden, auch für das praktische Leben sollen unsere Schüler erzogen werden, da müssen wir ihnen über Deutschland zur See die Augen öffnen und sie zu einem richtigen Verständnis dieser Dinge bringen.

Dort oben auf dem roten Fels Helgolands, da schrieb sich mir der lange empfundene Satz mit Flammenschrift in die Seele:

Deutsche Flotte und deutsche Schule, sie gehören zusammen!

Ein kurzer Hinweis möge folgen, wie die Verbindung herzustellen und zu pflegen ist. Kein neues Lehrfach wird verlangt, wir kommen mit den alten Fächern aus, aber diesen muß zum Teil ein neuer Geist eingehaucht werden.

Wenden wir uns zunächst zur Geographie. In diesem Unterrichte sprechen wir auch von Städten mit Fabriken, besonderer Erwerbstätigkeit u. dergl.; aber, berücksichtigen wir in demselben Maße auch die Seestädte? Und haben diese nicht dasselbe Anrecht, eingehend berücksichtigt zu werden? Sind sie oftmals nicht von größerer Bedeutung für Volkswirtschaft und Gedeihen der Nation als andere, die wir im Unterrichte mehr hervorheben? Da muß Wandel geschaffen werden. Der Handel muß erörtert werden, Schifffahrtslinien müssen ebenso wie Eisenbahnen und Kanäle in ihrer Bedeutung richtig gewürdigt werden; der Überseehandel muß in seiner breiten Wichtigkeit für das ganze Volk betrachtet werden, und die Kolonien müssen eine tiefere Behandlung erfahren, unterstützt durch Abbildungen und gelegentliche Vorführung von Lichtbildern. Nicht nur Abrisse bieten, nein, auch Charakterbilder, um Land und Leute, Sitten, Gebräuche, wirtschaftliche Verhältnisse und mancherlei sonstige Merkwürdigkeiten eingehend zu beleuchten.

In den Naturgeschichtsstunden darf unser Seewesen auch nicht zu kurz kommen. Wenn wir z. B. von den Produkten anderer Länder sprechen, ich meine von Kaffee, Tee, Baumwolle u. dergl., liegt es da nicht auf der Hand, auch den Weg zu erörtern, den diese Waren zu uns zu nehmen haben und die Haupteinfuhrplätze, von wo aus sie sich nach allen Seiten bis ins kleinste Dorf hinein verteilen?

Und sündigt der Geschichtsunterricht nicht ganz besonders an unserer Kriegsflotte?

Eine Berücksichtigung derselben im Rahmen des Geschichtsunterrichts findet erst in der neueren Zeit statt, ist aber noch sehr selten. Da muß immer wieder gefordert werden: die Marine muß im Geschichtsunterrichte gebührend berücksichtigt werden. Unser Geschichtsunterricht schließt sich hauptsächlich an die Lebensbilder unserer Könige an. Da soll nun nicht vergessen werden, wie diese für die Flotte sorgten. Bei dem großen Kurfürsten ist zu zeigen, wie er eine Flotte und Kolonien gründete. Es ist zu erwähnen, wie ehrenvoll diese junge Flotte gegen Spanier und Schweden focht und manchen Seesieg an den kurburgischen roten Adler zwang. Die Bestrebungen Friedrich Wilhelm IV. zur Schaffung einer Kriegsflotte müssen auch Beachtung finden. Manche Heldentat unserer Blaujaken 1864 (Seegefecht bei Jasmund, 17. März 1864), 1866 (Einnahme von Stade), 1870/71 (Seegefecht S. M. S. „Meteor“ mit dem französischen Aviso „Bouvet“) ist wert der Vergessenheit entrissen zu werden und im Herzen des Volkes weiter zu leben. Auch aus der neuesten Geschichte sind manche Ereignisse hervorzuheben, ich erinnere nur an den Seekampf vor Taku.

Aber auch der deutsche Unterricht hat viel gutzumachen. Grundlage dieses Unterrichtszweiges ist das Lesebuch. Dieses aber könnte sich viel mehr als bisher in den Dienst der Flottensache stellen. Die meisten Lesebücher bringen Schilderungen industrieller Werke, aus welchem Grunde fehlen aber solche aus Werften, Dampferlinien u. dergl.? Ferner gehören in das Lesebuch Darlegungen der Bedeutung unserer Handelsflotte, und unserer Kriegsflotte in Friedens- und Kriegszeiten. Das könnte an Geschichten gezeigt werden, z. B. „Unsere Flotte wahrt deutsche Rechte in Port au Prince 1872“, „Die norddeutsche Marine 1870/71“. Ferner gehören in das Lesebuch Schilderungen und Erzählungen von z. B. „Untergang S. M. S. „Itis“, „Unseres Kaisers erste Meerfahrt“, „Prinz Heinrich“ und andere. Auch müßte das Lesebuch einige Abbildungen, die auf die Marine Bezug haben, enthalten. Flotten- und Flaggenlieder dürften auch nicht fehlen.

Das bringt mich zu einer andern Sache. Wenn im Gesangunterricht der vorgeschriebene Stoff absolviert ist, nehme man einmal sogenannte Flottenlieder zur Einübung. Man wird es an den lebhaften Gesichtern der Sänger merken, wie sehr man dadurch auch ihren Beifall errungen hat. Ja, bei Neuansfertigungen von Lehrplänen nehme man als Stoff für den Gesangunterricht ohne weiteres einige Flotten- und Flaggenlieder mit auf.

Außer dem Dargelegten muß gelegentlich noch mehr Stoff in der

Schule verarbeitet werden. Die Einteilung der Kriegsflotte und die Bedeutung und Anordnung der Chargen im Verhältnis zum Landheere müssen klar gestellt werden.

Wenn nun das Ende der Schulzeit heranrückt, dann kommen oftmals die Väter und Mütter von zu entlassenden Schülern und bitten um Rat über die Berufswahl ihrer Söhne. Lieber Kollege, hast du schon dabei einmal an die Seelaufbahnen gedacht? Vergiß hier nicht aufklärende Werbearbeit.

Alles nähere über diese Laufbahnen, sowie über Einstellungs-terminen usw. findet man in dem Wegweiser zu den Laufbahnen in der Kriegs- und Handelsflotte, der gegen Einsendung des Portos von 10 Pf. kostenlos vom deutschen Flottenverein in Berlin verandt wird.

Über die Einstellung von Jungen bei dem Schulschiff des privaten „Deutschen Schulschiff-Vereins“ geben dessen Drucksachen wohl genauere Auskunft. Auch der „Norddeutsche Lloyd“ unterhält zur Ausbildung seiner künftigen Seeleute ein besonderes Schulschiff.

Zum Schlusse der Skizze mögen noch einige, besonders literarische Hinweise erfolgen.

Flotten- und Flaggenlieder für den Schulgebrauch findet man bei Breitkopf & Härtel in Leipzig, dessen preisgekrönte deutsche Flottenlieder wohl auch in guter Vertonung schon erschienen sind. Ferner finden sich Flottenlieder in dem Viederschatz von Hardt und Stein, Verlag von Ebbecke in Lissa i. P. Preis 1,60 M. Das Flottenlied „Stolz weht die Flagge schwarz-weiß-rot“ dürfte wohl schon allgemein bekannt sein.

Andere Mitthelfer für das skizzierte Gebiet sind Bilder, die man in den Schulräumen aushängt und selbstverständlich auch mit den Kindern bespricht. Ich will einige Bilder nennen, die in dieses Gebiet fallen.

Wandtafel deutscher Kriegsschiffe. Von Marinemaler Stöwer. Größe der Tafeln 205:210 cm. Aufgezogen auf Leinwand mit Stäben. Preis 12 M.; Textheft 1 M. Inhalt: Linienschiff Kaiser Friedrich III., Seiten- und Vorderansicht, Längsdurchschnitt, Deckansicht; Großer Kreuzer „Fürst Bismarck“, „Fregata“; Kleiner Kreuzer „Geyer“ und Torpedoboot.

Bilder von Deutschlands Heer und Flotte. Mehrfarbig, Bildformat 100:70 cm. Jedes Bild 7 M. ohne Rahmen. Nr. 6. S. M. S. „Itis“ im Kampf gegen die Takaforts von Stöwer. Nr. 9. S. M. Kanonenboot „Meteor“ vor Habanna, 9. Nov. 1870 von Harry Schult. Nr. 13. Untergang S. M. Kanonenboot „Itis“ an der Küste von Schantung von Genö Diemer.

Ferner: Deutsche Wandfriesse. Farbige Originallithographie im Format 100:40 cm, jeder Fries 3 M. Nr. 1. Lutz, Fischerboote.

Ferner: Voigtländers farbige Künstler-Steinzeichnungen. Bildgröße 100:70 cm. Preis zwischen 4—6 M.

Nr. 104. Hoch, Südliches Meer; Nr. 117. Giffarz, Stürmische Herbstnacht an der Nordsee; Nr. 124. Pegel, Englische Küste; Nr. 160. Langbein, Schnelldampfer Deutschland; Nr. 123. Langbein, Friesisches Küstenstädtchen; Nr. 137. Ravenstein, Brigg im Hafen; Nr. 156. Matthaei, Dämmerung im Watt.



Und in Bildgröße 41:30 cm zum Preise vom 2,50 M. Nr. 301. Matthaei, Krabbenfischer; Nr. 315. Hoch, Ein Schloß am Meer; Nr. 326. Matthaei, Unsere Zukunft liegt auf dem Wasser.

Ferner: Wachsmuth, Künstlerischer Wandschmuck; daraus Nr. 15. Normann, Hjörring-Fjord, 84:56 cm, Preis 4 M. Nr. 33. Bucacz, Mondscheinnacht im Hafen von Apia, 81:58 cm, Preis 5 M. Nr. 36. Salzmänn, Panorama des Hafens von Tjingtau mit Panzerschiff und Torpedoboot, 98:67 cm, Preis 5 M. Nr. 37. Salzmänn, Ponape, Kreuzer und Kanonenboot hissen die deutsche Flagge, 94:67 cm, Preis 5 M. Der Preis der Bilder versteht sich ohne Glas und Rahmen.

Ferner: Hölzels Wandbilder für den Anschauungsunterricht, 140:93 cm, Preis auf Weinwand gezogen mit Öfen 5,50 M. und zwar Nr. 14. Der Hafen.

Als Hilfsmittel in dieser Beziehung können auch die Bahnhofsplakate, welche die Stärke unserer Marine schematisch zur Darstellung bringen, gelten, ebenso die Plakate über die Entwicklung der Schiffbaukunst und insbesondere der Flotte des Norddeutschen Lloyd.

Ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel ist in einer guten Schulbücherei zu finden, die auch das Seewesen nicht vergessen hat. Ich will auf einige für Schülerbibliotheken geeignete Bücher aufmerksam machen.

Dürss Verlag in Leipzig:

Hardt, Geschichte unserer deutschen Kriegsflotte. Für Schule, Haus und Heer erzählt. Preis geheftet 60 Pf., geb. 70 Pf.

Koch u. Vork, Deutsches Flottenlesebuch. (Auch für die Selbstbelehrung vorzüglich geeignet, ebenso.)

Wohltrabe, Deutschland von heute. Teil I. Meer und Flotte. Preis 60 Pf. geheftet und 80 Pf. geb.

Hirtz Verlag in Leipzig und Breslau.

Tanera, Aus der Prima nach Tientsin. Geheftet 3,50 M., geb. 5 M.

Tanera, Der Freiwillige des Altis. Geheftet 3,50 M., geb. 5 M.

Höcker, Marksteine deutschen Bürgertums. I. Band: Die Brüder der Hanse. Geheftet 3 M., geb. 4 M.

Höcker, Unsere deutsche Flotte. I. Band: Der Schiffsjunge des Großen Kurfürsten. II. Band: Der Seekadett von Helgoland. Je 3 M. geheftet und 4 M. gebunden.

Kern, Die Geißel der Südsee. Geheftet 3,50 M., geb. 5 M.

Kern, Im Sturm und Not. Geheftet 2,25 M., geb. 3 M.

Wörishöffer, Das Buch vom braven Mann. Geheftet 3,50 M., geb. 5 M.

Ferner:

Werner, Seegeschichten. Verlag des christlichen Zeitschriftenvereins in Berlin.

Zahnke, Kurbrandenburg in Afrika. Breslau bei Max Woywod. Geheftet 90 Pf., gebunden 1,15 M.

Muschi, Die Deutschen in Ostafrika. Verlag und Preis wie oben.

Uslar, Mit S. M. S. „Nixe“ nach Kamerun 1897—98. Verlag von St. Geibel in Altenburg. Preis gebunden 4,50 M.

Für die Selbstbelehrung des Lehrers auf diesem Gebiete, für Lehrerbibliotheken seien folgende Bücher genannt:

Flugschriften des Alldeutschen Verbandes:

Nr. 5. Deutsche Weltpolitik. Nr. 6. Deutschlands Seegefahren.

Nr. 7. Die deutsche Flotte. Preis geheftet je 40 Pf.

Laverrenz, Deutschlands Kriegsflotte. Preis 12 M.

Alvensleben, Was muß man von der Kriegsmarine wissen? Verlag von Steinig-Berlin. Preis 1 M.

Alvensleben, Was muß man von der Handelsmarine wissen? Verlag und Preis wie vorhin.

Luß, Unsere Flotte. Verlag von Stein in Potsdam. Preis 60 Pf.

Reventlow, Die deutsche Flotte. Ihre Entwicklung und Organisation. Verlag von Lehmann in Zweibrücken. Preis 3 M.

Werner, Das Buch der deutschen Flotte. Verlag von Belhagen und Klasing, Bielefeld. Preis 8 M.

Ferner sind zu empfehlen die Monatsblätter des deutschen Flottenvereins „Die Flotte“, die Jahrbücher des deutschen Flottenvereins und die Jahrbücher des „Nauticus“.

Ich bin am Ende meiner Ausführungen. Nochmals sei es gesagt, deutscher Lehrer, du treibst ein nationales Werk durch die Bildung der zukünftigen Bürger der Nation, vergiß das heute dringendste nicht: die deutsche Flotte, denn:

„Die See ist die Hochstraße des Erdballs. Die See ist der Tummelplatz der Kraft und des Unternehmungsgeistes für alle Völker der Erde und die Wiege ihrer Freiheit. Wer an der See keinen Anteil hat, ist ausgeschlossen von den guten Dingen und Ehren der Welt — der ist unsers lieben Herrgotts Stiefkind.“

## Worauf ist beim Geschichtsunterricht der Volksschule Bedacht zu nehmen, um dauerndes Interesse, sichere Kenntnisse und gefestete Vaterlandsliebe zu erzielen?

Konferenzvortrag, gehalten von Adolf Ruhnow in Kolberg.

„Langweilig zu sein, ist die größte Sünde des Unterrichts.“ (Herbart.) Wo sie zu Hause ist, da zieht kein frischer, belebender Hauch durch den Geist des Schülers, keine Freude keimt in seinem Herzen, Finsternis ist um ihn, finster bleibt es auch in ihm, er versinkt in geistigen Schlaf, in geistigen Tod. Nur im Licht ist Leben. Darum auf, Lehrer der Jugend, schaffe Licht in deine Schulstube und Sonnenschein in die Herzen deiner Schüler durch klaren, interessanten Unterricht, damit sie voll Freuden in die Schule eilen, mit Lust dem Unterricht folgen und reiche Kenntnisse sammeln, aus denen rechte Ideen hervordachsen, Ideen, die sie als treibende Kräfte ihr ganzes Leben hindurch bewegen! Das müssen wir in bezug auf jeden Unterricht fordern, also auch in bezug auf den

Geschichtsunterricht, der uns heute beschäftigen soll. Denn wenn der Schüler kein Interesse am Unterricht hat, und wenn dem Unterricht die klare Anschaulichkeit fehlt, dann bleiben die Kenntnisse, die er dem Schüler übermitteln muß, an der Außenseite kleben, sie werden nicht von seinem innern Organismus aufgenommen. Was der Schüler aber nicht in sich aufnimmt, was er nicht verdaut, das nährt ihn nicht, und das nützt ihm auch nichts, das wird wie ein Fremdkörper bald wieder abgestoßen. Darum haben solche interesselosen, unklaren Kenntnisse auch keinen Wert für die Charakterbildung, sie können niemals „Bausteine zum Tempel des Willens“ sein, sie sind im Geschichtsunterricht nicht imstande, die schönste Frucht desselben, die Vaterlandsliebe, hervorzubringen. Die Weckung und Pflege der Vaterlandsliebe ist von jeher als die wichtigste Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Volksschule angesehen worden. Wir sehen uns daher vor die Frage gestellt: Worauf ist im Geschichtsunterricht der Volksschule Bedacht zu nehmen, um dauerndes Interesse, sichere Kenntnisse und gefestete Vaterlandsliebe zu erzielen?

Vorur wir diese Frage beantworten können, müssen wir erst der Entstehung des Interesses auf die Spur zu kommen trachten. Jeder geistige Fortschritt, jedes geistige Wachstum beruht auf der Apperzeption. Wir können uns neue Vorstellungen nur mit Hilfe verwandter älterer aneignen. Die neuen Vorstellungen müssen von alten wie von Fangarmen umschlungen und festgehalten werden und sich schließlich organisch mit ihnen verbinden. Wenn das bei einem Kinde leicht und mit Sicherheit geschieht, so entsteht in ihm ein Lustgefühl. Was dem Kinde Lust verspricht, das wird von ihm erstrebt und festgehalten. Das Lustgefühl erzeugt also das Verlangen nach Wiederholung, das Bedürfnis, sich auch ferner mit dem Gegenstande zu beschäftigen: es erweckt Interesse an demselben. Das Interesse hängt demnach aufs engste mit der Apperzeption zusammen, und wer für diese sorgt, pflegt und fördert auch jenes.

Diese Erkenntnis ist uns ein wichtiger Fingerzeig für eine richtige Stoffauswahl.

Alle unsere Vorstellungen entstammen im letzten Grunde der Heimat. Dort sind die starken Wurzeln auch der Geisteskraft. Die Heimat ist des Kindes erste Welt. Was es dort erschaut und wahrnimmt, das klopft, Einlaß begehrend, an die Tore seiner Seele. Die Heimat „erfüllt und versorgt die Seele mit jenen sinnlichen Anschauungen, jenen Vorstellungselementen, welche die Grundlage aller spätern Bildung darstellen“. Jeder Tag, den das Kind mit offenen Augen in der Heimat zubringt, ist für sein Geistesleben ein heißer Schöpfungstag.

Die mit dem Leben in der Heimat erworbenen neuen Erkenntnisse, berichtigt und ergänzt durch den heimatkundlichen Unterricht, sind für das Kind kein toter Besitz, sie erregen und bewegen vielmehr mächtig seine Seele, sie erzeugen Gefühle, sie wecken die Liebe zur Heimat, die die Grundlage der Vaterlandsliebe ist. Was man liebt, dafür ist man begeistert, dafür setzt man seine ganze Kraft ein, Liebe hat dauerndes Interesse zur Folge. Lieben aber kann man nur, was man wahrhaft kennt. Um dauerndes Interesse zu wecken, ist darum nötig, das Kind seine Hei-

mat recht kennen zu lehren, es also auch in die Geschichte derselben — soweit das möglich ist — einzuführen.

Um den Stoff, der hier zu behandeln ist, können wir nicht verlegen sein. Zu einem mit Begeisterung geschriebenen Aufsatz von Dr. P. Bergemann heißt es hierüber in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht“ (Jahrg. 1893, Nr. 23): „Wo ist eine Stadt in deutschen Landen, und wäre es die kleinste und unbedeutendste, deren Bürger nicht einstmal ihre Treue gegen ihren Landesherrn mit ihrem Blute besiegelt hätten? Wo ein Gau, in dem nicht noch heute Burgruinen und Trümmerstätten von den edlen Geschlechtern erzählen, die einst als Grafen hier des Königsbannes walteten? Wo ein Dorf, in dem sich nicht aus den Resten und Spuren von Zins und Frondienst ein Bild der Hörigkeit gewinnen ließe? Man führe die Kinder hinaus auf ein nahegelegenes Schlachtfeld und erzähle ihnen an Ort und Stelle von dem Kampf, der hier einst getobt, oder zu dem Hügel, auf dem früher die heilige Feme waltete; man zeige ihnen die Überbleibsel eines Dorfes aus dem 30jährigen Kriege, ein Kreuz, das an die Franzosenzeit erinnert, eine alte Kirche, altberühmte Bäume, Grabmäler, Hünengräber u. dgl. m. Mag es noch so wenig sein, was die Umgebung bietet, es muß aufgesucht werden. Freilich ist der Lehrer in einer Gegend wie Franken, Thüringen, Schlesien besser daran als derjenige in einer weniger begünstigten Landschaft; aber auch der letztere wird stets, wenn auch noch so dürftige Anknüpfungspunkte für den geschichtlichen Teil des heimatkundlichen Unterrichtes finden. Durch diese lebendige Anschauung der historischen Objekte tritt die Geschichte den Kindern näher, gewinnt an erhöhtem Interesse: wir sehen es an ihren leuchtenden Augen, wir hören es an der Lust, mit der sie die Erzählung wiedergeben. So werden die Denksteine der heimatlichen Geschichte zu Merksteinen der deutschen Geschichte; so lernen die Kinder ihre Heimat von einer neuen Seite kennen; und so nur können wir hoffen, daß der spätere, mehr systematische Geschichtsunterricht auf den Willen bestimmend einwirkt, daß er den Schüler moralisch und intellektuell befähigt, mit Einsetzung seiner ganzen Kräfte und mit edlem Stolz ein treuer Untertan seines Vaterlandes zu sein.“

Wo Felsen, Seen, Bäume, Trümmer und Steine der Heimat vom Duft der Sage umgeben sind, da bietet sich letztere als eine angenehme, Geist und Leben weckende Nahrung dar. Die Grenzen der Wirklichkeit überschreitend, kommt die Sage der regen Phantasietätigkeit das noch nicht zu langer, dürre Verstandesarbeit geneigten Kindes anziehend entgegen, seine Phantasie stützend und weiter führend; das am liebsten alles phantasiemäßig auffassende Kind findet Wohlgefallen an den abenteuerlichen Begebenheiten der Sage; wegen ihrer epischen Breite in der Darstellung und ihrer ausführlichen Detailmalerei ist sie anschaulich und leicht aufsaßbar: alles das erweckt im Kinde ein Lustgefühl, aus dem das Interesse hervorgeht. Weil die Sage in einer das Interesse des Kindes erregenden Weise „Angst und Warnung vor dem Bösen und Freude an dem Guten mit gleichen Händen austeilt“, ohne doch eigentlich Moral zu predigen, findet sie stets gespannt lauschende Hörer und wird zu einem



Tempel, in dem sich auch die Kinder gern begeistern lassen für „Freiheit, Männerwürde, für Treu und Heiligkeit“, sich anschließen lernen an das Vaterland, „wo Eide schwört der Druck der Hand, wo Treue hell vom Auge blüht und Liebe warm im Herzen sitzt“. Ziehen wir noch weiter in Betracht, daß diese Sage wertvolle kulturhistorische Kenntnisse vermittelt, jene eine geschichtlich bedeutsame Persönlichkeit charakterisiert, dann werden wir ihr stets einen Platz im Geschichtsunterricht einräumen.

Wie die Sagen, so dienen auch die ihr nahe stehenden historischen Gedichte und Vaterlandslieder der Belebung des Interesses. Zur Anschauung desselben sind ferner zu benutzen charakteristische Aussprüche der geschichtlichen Personen, welche ihre Gesinnung und die Bedeutung ihrer Taten bekunden, sowie anekdotenhafte Züge aus ihrem Leben, dies auch aus dem Grunde, weil „oft eine unbedeutende Handlung, eine Rede oder ein Scherz den Charakter des Menschen viel deutlicher verrät als die blutigsten Gefechte, als die größten Schlachten und Belagerungen“. In Anekdotenjägerei darf der Geschichtsunterricht freilich nicht ausarten; denn er ist nicht zum Amüsement der Jugend da, sondern zu ihrer Charakterbildung.

Die Frage nach dem Interesse nötigt uns weiter, die verschiedenen Interessentkreise der beiden Geschlechter zu berücksichtigen. Mädchen haben für Kriegs- und Schlachtenlärm nur ein begrenztes Interesse. Dagegen wird ihr gefühlstarkes Herz leicht erwärmt und hingerissen von Beispielen selbstloser Hingebung, segensreicher Wohltätigkeit, beglückendem Wirken in der Familie, wie sie zahlreiche Frauengestalten bieten. Darum erzählen wir in Mädchenklassen von dem Einfluß der Frau auf des Mannes Gemüt und dem ebenso mächtigen, „den die mütterliche Erziehung auf die spätere Gestaltung des Charakters und des Lebens des Kindes hat“ (Königin Luise), von der Teilnahme der Frau am öffentlichen Leben (Frauen bei Beginn und während des Befreiungskrieges; Schillers Wort: „Da werden Weiber zu Hyänen“), von ihrer stillen Wirksamkeit im häuslichen Kreise (Katharina von Bora), von ihrer Bestrebung für das Volkswohl (Kaiserin Augusta) usw. Wir dürfen hoffen, daß unsere Mädchen durch Vorführung vorbildlicher Frauengestalten so gebildet werden, daß sie dereinst ihren Männern „in weiblich reizender Geschäftigkeit das Leben schmücken und alles rings beleben und beglücken“. Und der Mann, „dessen Frau sich also gegen ihn verhält, daß er fröhlich wird, wenn er auf dem Heimwege des Hauses Spitze sieht“, sollte der nicht Liebe zu seinem Vaterlande haben und erforderlichenfalls für Herd und Hof mit Freuden sechten? Ich meine, der oder keiner.

Der Knabe muß einst, zum Manne herangewachsen, „hinaus ins feindliche Leben, muß wirken und streben, muß pflanzen und schaffen, erlitten, erraffen, muß wetten und wagen, das Glück zu erjagen“. Damit er zu dieser Aufgabe tüchtig werde, geben wir ihm ideale, tatkräftige Gesellschafter zur Seite, indem wir ihm erzählen von dem heißen Ringen in männermordenden Schlachten, von unerschütterlichem Mannesmut und nie wankender Mannestreue, von hochherziger, selbstloser Aufopferung und nie sich beugender Willenskraft. Der natürlichen Neigung der Knabe-

ben zu Wildheit und Zügellosigkeit etwas entgegenkommend, behandeln wir mit ihnen die Kriegsgeschichte ausführlicher als in Mädchenklassen. Aber im Mittelpunkt des Unterrichts darf sie nicht stehen. Denn „die Tendenz, aus den guten Kriegsläufen irgend einer Vergangenheit einen Patriotismus erzeugen zu wollen, ist keine erziehende, weil sie barbarisch ist . . . Wären nicht die Freiheitshelden des jeweiligen Kriegsschauplatzes wohlthätige und abkühlende Gegensätze, die Schar der vaterländischen Jugend betete vor einem Altar, dessen Götze Napoleon hieße“.<sup>\*)</sup> Günther sagt: „Wir hatten der Jugend die Räubergeschichten fern, wir verwerfen die blutgetränkten Bilder, die sich so angenehm gruselig anschauen lassen. Und die Geschichtserzählung sollte von Anfang bis zu Ende von Kampfeskrei widerhallen?“ Vergemann antwortet mit Günthers Worten: „Männer, denen Beute- und Eroberungslust, Ruhm- und Herrschaft das Schwert in die Hand gedrückt, können nicht Ideale der Jugend sein.“

Wenn der Mensch auch in den mannigfachen Gefahren des Kriegeslebens zu hohen Tugenden begeistert werden kann — Moltke hat sogar gemeint, die gegenseitige Zerfleischung der Menschen bringe die edelsten Tugenden zur Entfaltung —, so kann es doch nie die Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, die Jugend auf den Krieg zu fixieren und ihr einen Mordpatriotismus beizubringen. Gurlitt sagt dazu in seinem Werk „Der Deutsche und seine Schule“:<sup>\*\*)</sup> „An kriegerischem Mute haben wir bisher keinen Mangel, an den Tugenden aber, die uns allein einen sozialen Frieden und damit eine innere Kräftigung und Gesundung unseres Volkes schaffen könnten, leiden wir bittere Not: Ich meine die Tugenden der Nächstenliebe, der Wahrhaftigkeit und Schlichtheit im Verkehr untereinander, die Tugenden des brüderlichen Sinnes, der sich nicht über den Nächsten erhebt, nicht auf Macht, Geld, Einfluß pocht, jedem das Seine gibt in Worten und Werken, und in jedem Deutschen nicht nur seinen Bruder in Christo, sondern auch den Kompatrioten, den Genossen und Teilnehmer an der gleichen Muttersprache, der gleichen ererbten heimatischen Erde, den Vertreter der gleichen nationalen Güter ansieht und achtet, zumal des gleichen Rechtes.“ — „Die Vaterlandsliebe, welche nur vom Schlachtfelde aus genährt und gepflegt wird, entartet in den meisten Fällen zum nationalen Egoismus und zu chauvinistischer Überhebung, Gefinnungen, die gerade so inhuman und verwerflich sind als der Krieg selbst; sie erzeugen und nähren stets eine gewisse Freude an kriegerischer Raufbolderei, während jeder besser geartete Geschichtsunterricht und jeder denkende und fühlende Geschichtslehrer stets danach streben muß, in den Schülern Abscheu vor dem Kriege und seinen verderblichen Folgen zu erregen, in den Gemütern der Jugend ein Gefühl der Wehmut und Trauer zu entzünden, wenn sie in Gedanken die düstre, unheimliche Schreckgestalt des Massenunglücks über blutgetränkte Schlachtfelder schreiten sieht. Freilich möchten wir nicht den gesamten kriegsgeschichtlichen

<sup>\*)</sup> Kaulich, Aufgaben der Geschichte im Leben der Gegenwart. Pädagogium 1893.

<sup>\*\*)</sup> Nach dem „Fürmer“, Januar 1906.

Unterrichtsstoff aus dem Lehrplane ausgeschieden wissen. Die Vergangenheit bleibt ohne Kenntnis jener erschütternden Kriegstragödien dunkel und lückenhaft, die Gegenwart vielfach unverständlich. Aber so ausschließlich, wie es gegenwärtig der Fall ist, darf der Krieg unter keinen Umständen den Unterrichtsbetrieb beherrschen. Die menschliche Geschichte ist so reich an erhebenden Bildern edler Menschlichkeit, so reich an wahrhaft bildenden kulturgeschichtlichen Stoffen, daß man sich fast wundern muß, wie sie trotz eindringlichster theoretischer Mahnungen bis jetzt entweder leichtfertig umgegangen oder nur in stiefmütterlichster Weise behandelt werden konnten. Machen wir darum unsre Schüler nicht bloß mit dem Volk in blutigem Streit, sondern auch mit dem Volk in friedlicher Arbeit, nicht bloß mit den Trägern der Macht und Gewalt, sondern auch mit den Helden der Forschung und des volkswirtschaftlichen Aufschwungs bekannt.“\*)

Ja, das wollen, das müssen wir. Wenn auch die Kulturgeschichte im allgemeinen etwas schwerer verständlich ist als die Kriegsgeschichte, so hören die Kinder doch gern vom Leben im altgermanischen Gehöft, im Kloster und in der Ritterburg, von Femgerichten, vom Faustrecht, von den Folgen der Kreuzzüge und denen des 30 jährigen Krieges usw. Darum müssen wir ihnen erzählen, wie unsre Vorfahren gelebt, gewohnt, sich gekleidet, genährt, betäubt und sich gefreut haben; wir müssen ihnen schildern, wie gewaltsamer Umsturz die Menschen in einen Abgrund von Jammer und Elend gestürzt hat, in dem sie sich noch Jahrzehnte nachher winden und krümmen; wir müssen ihnen zeigen, welche Riesensumme von Körper- und Geistesarbeit aufgewendet worden ist, um die gegenwärtigen Verhältnisse herbeizuführen, wie unsre Väter auch nach schweren Schicksalschlägen den Mut nicht haben sinken lassen, sondern stets mit heißem Bemühen rastlos gerungen haben, das Vaterland so groß und das Leben darin so schön zu machen. Dann werden die Kinder erkennen: Das, was wir sind und haben, das haben wir nicht durch uns selber, sondern das ist ein teures, von den Vätern überkommenes Erbe, das dürfen wir uns nicht leichtsinnig durch Umsturz des Bestehenden entreißen lassen, sondern wir müssen, wie unsre Väter, an seiner Erhaltung und weiteren Vervollkommenung mit Herz und mit Hand schaffen und wirken, solange es Tag ist. Solche Erkenntnis ist zwar noch nicht Vaterlandsliebe, aber sie führt ganz gewiß dazu.

Um demnach den Kindern rechte Vaterlandsliebe ins Herz zu pflanzen, ist außer Hervorhebung der Kulturgeschichte auch nötig, die Vergangenheit recht hell in die Gegenwart hineinleuchten zu lassen, also auch die Geschichte der neuesten Zeit fleißig zu treiben, und da letztere aufs engste mit der Geschichte des edlen Hohenzollerngeschlechtes verknüpft ist, so nötigt uns diese Forderung weiter, nachzuweisen, „wie Preußens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben“.

Diese Worte des Allerhöchsten Erlasses vom 1. Mai 1889 veran-

---

\*) Deutsche Schulpraxis. 1897, Nr. 51.



lassen uns, die Kulturgeschichte der jüngsten Vergangenheit im Anschluß an die Geschichte der preussischen Könige zu behandeln. Und das ist gut so. Denn das Interesse der Kinder haftet in erster Linie an den Personen, die die Geschichte machen. Ihr Interesse für kulturgeschichtliche Tatsachen wird darum „wärmer und nachhaltiger, wenn es mit der Teilnahme für eine bestimmte Persönlichkeit verknüpft ist“. (Bogt.)

Manche kulturellen Zustände erscheinen freilich von Persönlichkeiten isoliert, z. B. das Ritterwesen, die Blüte der Städte im Mittelalter usw. Um hier das Kulturgeschichtliche interessant und anschaulich darzustellen, knüpfen wir an einen konkreten Gegenstand an, z. B. an eine wirkliche Burg oder Stadt, und ordnen alle Erscheinungen in einer bestimmten, leicht faßlichen Reihenfolge.

Diese letzten Betrachtungen über das Kulturgeschichtliche haben uns bereits auf das Methodische im Geschichtsunterricht geführt, dem wir nun weiter nachdenken wollen, um noch mehr Bausteine zur Lösung unserer Frage zu gewinnen.

Alles Geschehen ist an eine bestimmte Zeit gebunden. Darum müssen wir den Kindern die Kenntnis der Geschichtszahlen vermitteln. „Die Zahl der Zeit ist gleichsam der Nagel, womit die Begebenheit ins Gedächtnis geheftet wird.“ (Fränge.) Um sie den Kindern behaltbarer zu machen, schreiten wir chronologisch vor. Wir verwerfen also die rückblickende Methode Biedermanns, die gruppierende Methode Haupts, die kalendarische Methode Stiehls. Die rückschreitende Methode Kapps kommt bei Wiederholungen zu ihrem Recht. Die konzentrische Methode schließen wir aus, weil sie das Interesse abstumpft. Zwar behandeln wir die Geschichte Wilhelms II., Friedrichs III. und Wilhelms I., sie stetig erweiternd, in mehreren Klassen, jedoch nicht der konzentrischen Methode zuliebe, sondern mit Rücksicht auf das Interesse derjenigen Kinder, die die oberen Klassen nicht erreichen und die daher ohne ein solches Verfahren den ihnen allenthalben entgegentretenden Bildern und Denkmälern der genannten Kaiser ganz verständnislos gegenüberstehen würden; es leitet uns hierbei ferner die Rücksicht auf das Interesse des Staates, der um seiner selbst willen von jedem seiner Glieder Kenntnis der Genealogie des angestammten Herrscherhauses fordern muß.

Hinsichtlich des Lehrverfahrens ist folgendes zu beachten. Bei jedem Lernprozeß kommt es zunächst darauf an, daß Apperzeptionshilfen zur Aufnahme des Neuen vorhanden sind. Diese herbeizuschaffen, ist Aufgabe der Vorbereitung, die wir gewöhnlich der Darbietung des Neuen voranzugehen lassen. Sie hat ferner auch das Interesse für den zu behandelnden Stoff zu wecken. Das Verständnis des Neuen bahnen wir an, indem wir das Neue an bereits Bekanntes anknüpfen oder auf den innern Zusammenhang der aufeinander folgenden Ereignisse achten. Mitunter wird in der Vorbereitung auch durch Veranschaulichung des historischen Schauplatzes für Apperzeptionshilfen gesorgt. Bei dieser Veranschaulichung werden Kreideskizzen an der Wandtafel oder die Karte benutzt. Die Karte muß auch stets bei der Darbietung gebraucht werden. Besonders ist das notwendig, wenn es zu zeigen gilt, wie Boden oder Klima hemmend oder



fördernd auf den Gang der Ereignisse eingewirkt haben. Bei der Behandlung von Reisen oder Kriegszügen muß die Richtung der Bewegung stets an der Karte gezeigt werden. Nie darf der Geschichtslehrer das Wort Schleiermachers vergessen: „Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn nicht die Geographie die Basis ist.“ — Um durch die Vorbereitung das Interesse zu wecken, knüpfen wir an die vaterländischen Gedenktage, an die Denkmäler vergangener Zeiten: Kirche, Kloster, Burg, Schloß, Stadtmauer, Wall, Denksteine, Standbilder, Gemälde, an Volksfagen, Lokallieder usw. an. Manchmal können die Kinder auch durch Vortragen eines Gedichtes in die rechte Stimmung, welche die Behandlung des neuen Stoffes erfordert, versetzt werden. Solche Gedichte aber müssen kurz und ohne Erklärung verständlich sein, auch dürfen sie nicht das bieten, was im Unterricht zu behandeln ist; denn dann entziehen sie dem eigentlichen Unterrichtsstoff das Interesse. Damit dieses nicht abgestumpft, das Gefühlsleben durch Verstandesarbeit nicht in den Hintergrund gedrängt und das Weben der Phantasie nicht gehindert werde, darf der Lehrer bei der Vorbereitung nicht lange zergliedern und erklären, sondern muß sie möglichst kurz gestalten.

Die Darbietung erfolgt gewöhnlich durch Erzählen; denn die erzählende Form der Darbietung entspricht wie keine andere der Natur des geschichtlichen Lehrstoffes. Daher ist Rehr ein so begeisterter Lobredner der Erzählung im Geschichtsunterricht, und was er in seiner „Praxis der Volksschule“ in bezug auf eine gute Erzählung gesagt hat, können wir getrost unterschreiben. Denn auch wir müssen fordern, daß die Erzählung frei und fließend, klar und deutlich, treu und wahr, warm und anschaulich sei. Entspricht sie diesen Forderungen, dann bewahrheitet sich das Herbart'sche Wort, daß ein Strom von Erzählungen wie kein anderer Teil des Unterrichts geeignet sei, in den Schülern gleichartige Vorstellungen zu schaffen. Erinnern wir uns weiter des bekannten Wortes Pestalozzi's: „Selbst der Habicht und der Adler ist nicht imstande, ein Ei aus dem Neste zu holen, in das ein anderer Vogel noch keins hineingelegt hat,“ dann werden wir den freien Vortrag des Lehrers stets für einen wesentlichen Bestandteil des Geschichtsunterrichts ansehen. Aber ausschließlich können wir die Erzählung bei der Darbietung nicht anwenden. Biedermann sagt mit Recht: „Ist es denn so ausgemacht, daß der erzählende Vortrag die einzig richtige, ja, daß er überhaupt die richtige Art der Mitteilung im Geschichtsunterricht sei? Bei dem bloß erzählenden Vortrage des Lehrers bleibt der Schüler rein passiv oder rezeptiv; seine Selbsttätigkeit wird nicht geweckt und beschäftigt — was doch eine Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichts ist — weit eher eingeschlafert und unterdrückt; von seinen Geistesvermögen kommt das allerwichtigste, das Denken, so gut wie gar nicht zur Geltung; nur das Gedächtnis wird aufs äußerste angespannt und daneben etwa noch die Phantasie durch farbenreiche Bilder einzelner Gestalten und einzelner Vorgänge gereizt.“ Die Verfasser der „Acht Schuljahre“ (Rein, Widel und Scheller) fügen dem hinzu: „Die hergebrachte Darbietung des Geschichtsstoffes gipfelt in der Erzählung des Lehrers. Darauf wird der größte Nachdruck gelegt; darüber wissen die

zahlreichen Anleitungen nicht genug zu reden. Also Haupttätigkeit: der Lehrer erzählt. Und der Schüler? Wenn es hoch kommt, erzählt er wieder; in vielen Fällen wird der dargebotene Stoff nur abgefragt. Dann geht's weiter. Dabei kommt der Schüler nie zur Freude des sicher erworbenen Besitzes, der Lehrer nie zur inneren Zufriedenheit darüber, daß die Erfolge seiner angewendeten Mühe entsprächen. Kein Wunder also, wenn die Klagen über den Geschichtsunterricht nie verstummen, wenn sie sich sogar dahin versteigen, diesen Unterricht als ein stumpfsinniges Treiben zu bezeichnen."

Hildebrand sagt (freilich in Beziehung auf den Sprachunterricht, was aber ebenjogut für den Geschichtsunterricht gilt): „Der Unterschied zwischen dem bloß empfangenden Hinnehmen des Stoffes und zwischen dem selbstfindenden Erfassen und von den Wirkungen beider auf die kleine Seele ist ungefähr wie zwischen einem Kinde, das von der Mutter angekleidet wird, willenlos sich ihr hingebend oder in widerwilliger Ungeduld aushaltend, und zwischen dem Kinde, das zum ersten Male sich selbst anziehen darf, dem jeder Griff dabei, auch die Mißgriffe eingerechnet, eine Genugtuung wird, die in das Mark der kleinen Seele greift. Auch der Geist hat seine Hände, und nicht umsonst hat das seine Sach- und Sprachgefühl der Vorzeit dem Geist ein Fassen, Erfassen, Begreifen beigelegt. Daß er geistig zugreifen lerne, dazu ist der werdende Mensch in der Schule, nicht dazu, daß man ihm den Geist vollstecke ohne sein eignes Zutun."

Wir hören aus diesen Worten, wie nötig es ist, daß nicht nur durch Erzählen, sondern auch durch entwickelndes Verfahren der neue Stoff an die Kinder herangebracht wird. Bei der entwickelnden Lehrweise sind die Kinder zu größerer Selbsttätigkeit genötigt; sie müssen selbst Steine zum Aufbau des Neuen herbeitragen. Einer leistet dabei viel, der andre weniger, jeder aber wird besteuert nach Vermögen. Ist das Verfahren rechter Art, so tritt ein Zustand ein, wie ihn Schillers Worte aus der Glocke kennzeichnen: „Tausend fleiß'ge Hände regen, helfen sich in munterm Bund, und in feurigem Bewegen werden alle Kräfte kund." Entwickelnd ist namentlich zu verfahren, wenn von heimatischen Verhältnissen oder kulturhistorischen Anschauungsbildern ausgegangen werden kann.

Gleichviel aber, ob der neue Stoff erzählend oder entwickelnd dargeboten wird, immer muß so anschaulich verfahren werden, daß im Schüler die Täuschung entsteht, er sehe. Dann wird seine Phantasie wach und eilt der Darstellung in Erwartung voraus, dann entsteht in ihm Lust an der geistigen Mitarbeit, es regt sich in ihm der Trieb zur Selbsttätigkeit. Und „wo Selbsttätigkeit ist, da ist auch Interesse".

Die Anschaulichkeit des Geschichtsunterrichts erfordert es, daß die Darbietung nicht abstrakt, leitfadennäßig und übersichtenartig dürr sei; denn alles Übersichtenartige ist der Tod des Interesses, wenn es nicht aus der Vertiefung ins einzelne hervorgegangen ist. Wendungen wie: er sorgte für Kunst und Wissenschaft, er ordnete die Verhältnisse, er förderte Handel und Gewerbe, sind, wenn nicht als Ergebnis aus dem

Unterricht hervorgewachsen, nichts anderes als hohles Wortgeklänge und stumpfsinnig machender Verbalismus. „Je jünger der Mensch ist, desto mehr verlangt sein Geist die speziellste Geschichte“ (Roth), eine lebenswürdig ins einzelne sich versenkende Kleinmalerei und darum eine gewisse epische Breite in der Darstellung. Beides, epische Fülle und ausmalende Schilderung des Einzelnen, bieten Geschichtsquellen. Aus diesem Grunde versetzen sie die Schüler mitten in die Zustände und Ereignisse vergangener Zeiten und „haben denselben Reiz der Unmittelbarkeit wie Erzählungen von Augenzeugen“. Ihre Benutzung ist daher um der Anschaulichkeit des Unterrichts und des Interesses der Kinder willen unerlässliche Pflicht.

Ist der Unterricht rechter Art, so zeigt sich bei der Wiederholung des Dargebotenen, „daß die Schüler nicht bloß die Hauptsachen, sondern größtenteils sogar die Ausdrücke wiedergeben, deren der Lehrer sich bedient hatte,“\*) daß sie genauer behalten haben, als man verlangte. Und wenn die Kinder auf diese Weise einsehen, daß sie immer reifer und geschickter zur Erkenntnis des Neuen werden, dann regt sich in ihnen stark der Vervollkommnungsstrieb: sie möchten noch mehr erfassen und begreifen lernen; das heißt wieder nichts anderes als, sie haben Interesse am Unterricht. Um dieses Interesse nicht zu ersticken, kommt es bei der Zusammenfassung durch die Schüler darauf an, „die eigenen hervorstrebenden Vorstellungen der Schüler zwar zu unterstützen, aber nicht zu stören, also nicht mehr und nicht weniger, nicht schneller und nicht langsamer einzuhelfen, als dienlich ist, um den Gedankengang der Schüler“\*) möglichst der logischen Anordnung des dargebotenen Stoffes zu nähern.

Ein mechanisches Einprägen des letzteren findet nicht statt, da es absolut nicht auf ein wörtliches, lückenloses Herjagen ankommt, sondern darauf, daß der Kopf klar und das Herz warm gemacht werde, d. h. daß der Schüler die Bedeutung der historischen Tatsachen erkennen lerne und die richtigen Ideen für sein sittliches Verhalten empfangen. Diesen Zwecken dienen nicht nur Vorbereitung und Darbietung, sondern noch vielmehr die vertiefende Besprechung, die wir gewöhnlich der Darbietung folgen lassen.

Zwar meint Professor Lorenz, es sei eine von Grund auf verkehrte Anschauung, über die Geschichte, d. h. über die Tatsachen hinaus aus der Geschichte noch etwas lernen zu wollen, da der Schüler mit der Kenntnis des tatsächlichen Verlaufs der Dinge alle möglichen Mittel gewonnen habe, um denen entgegentreten zu können, die von dem historischen Staate nichts wissen wollen. Dem gegenüber ist aber doch zu bedenken, daß die sittlichen Wirkungen der bloßen Erzählung „durchaus zufällig sind und nur da entstehen können, wo die vorliegenden Tatsachen und Willensverhältnisse dem Zögling gewissermaßen handgreiflich nahe liegen. Bei den allermeisten Partien der Geschichte aber trifft das nicht zu. Einer geschichtlichen Bildung jedoch, die sich aufbaut auf dem bloß zufälligen, darf keine große Bedeutung beigemessen werden. — Die

\*) Herbart.

Wirkungen der Tatsachen an sich sind aber auch nichts weiter als vorübergehende Erscheinungen; sie sind zu oberflächlich und nicht tief genug, um nachhaltig zu sein, und haben darum keinen bleibenden Wert für die Erziehung. Die Tatsachen sind endlich, für sich allein betrachtet, verschiedener Deutung fähig und ausgesetzt. Sie müssen darum nach ihrer wirklichen Bedeutung durchsorgt werden: sie bloß mitteilen und es im übrigen dem Zufall überlassen, ob der Schüler sie so oder so auffasse, ist höchst bedenklich und einer wirklichen geschichtlichen Bildung schnurstracks zuwiderlaufend“.\*)

Auch um der intellektuellen Bildung des Kindes willen ist eine Verknüpfung des Neuen mit dem Alten durch eine vertiefende Besprechung durchaus notwendig. Darüber möge uns ein Wort aus Lessings Abhandlungen über die Fabel belehren. Es heißt: „Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man soviel als möglich beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert, den man gewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Sphäre in die andere hinübersehen läßt; den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich wieder herabzulassen: der Knabe muß ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden.“

Aus allen diesen Gründen lassen wir, nachdem eine methodische Einheit stückweise den Kindern zum Verständnis gebracht worden ist, und durch wiederholtes Zusammenfassen ihrem Gedächtnis sich eingeprägt hat, zwar nicht immer, aber doch stets da, wo sich das Bedürfnis nach Abstraktion und Reflektion von selbst einstellt, die vertiefende Besprechung treten.

Diese Vertiefungs- und Verknüpfungsstufe ist die Stufe, wo der Geschichtsunterricht eine religiöse Weihe erhält, wo den Kindern am leichtesten sittliche, bleibende und treibende Ideen eingepflanzt werden können, wo in ihren jungen Herzen am sichersten die heilige Flamme der Vaterlandsliebe entzündet und zu einem mächtig auflodernden Feuer entfacht werden kann.

Wie sich die Vertiefung gestaltet, mögen uns nun einige Beispiele aus der Praxis zeigen. — Es ist der 30 jährige Krieg behandelt worden. Wir vergleichen nun das Deutschland zur Zeit dieses Krieges mit dem Deutschland zur Zeit Heinrichs I. und Hermanns und finden: Jedesmal wenn Deutschland uneinig ist, wird es von Feinden heimgesucht, die seine Fluren zertreten, seine Wohnstätten verbrennen, seine Bewohner mißhandeln, kurz, namenloses Elend über das Land bringen. Die Schüler lernen daraus: Uneinigkeit macht ein Volk unglücklich. Im weiteren Verlauf des Unterrichts wird zur Vertiefung dieser Erkenntnis noch mehr Material herbeigetragen. Anderseits wird dabei dann beleuchtet, wie

\*) Blandterg. Aus der Schule — für die Schule. 1904, Heft 4.



Einigkeit den Feind vertreibt und Glück und Wohlstand erblühen läßt. (1813. 1864. 1870.) So wird dem Schüler erst das rechte Verständniß für die geschichtlichen Ereignisse erschlossen; so lernt er den Wert und Segen des deutschen Staatenbundes recht schätzen und würdigen, und was das Wichtigste ist, es wird ihm ein Wegweiser für sein Verhalten in der Gegenwart mitgegeben: er wird es fortan für gewissenlos, leichtsinnig und verbrecherisch halten, durch Aufreizung zu Klassen- und Massenhaß die Zerrissenheit des Volkes herbeizuführen, vielmehr zur Eintracht, zu herzlichem Vereine die Vaterlandsgemeine zu entflammen suchen.

Ein anderes Beispiel. Als erstes Heer haben die Kinder den Heerbann kennen gelernt. Bald erfahren sie auch etwas vom Ritterheer. Dann werden beide verglichen, und es ergibt sich: Bei Aufbietung des Heerbannes verarmten die wenig Bemittelten, da sie sich selbst ausrüsten und versorgen mußten und ihr Feld während des Kriegszuges nicht bestellen konnten. Auch war der Heerbann nicht genügend zum Kriege vorgebildet und darum kein ausreichender Schutz des Landes. Das Ritterheer bestand nur aus Rittern, die keine andere Arbeit hatten, als zu kämpfen. Wenn sie zum Kriege auszogen, so wurde das Land gerade so bestellt, als wenn sie daheim waren, und darum litt der Wohlstand des Landes durch ihren Auszug nicht. Da die Ritter gründlich im Waffenhandwerk geübt waren, bildete das von Heinrich I. ins Leben gerufene Ritterheer einen besseren Landesschutz als der Heerbann. — So werden später auch noch die Söldnerheere und die stehenden Volkshere miteinander und mit jenen verglichen, und als schöne Frucht dieser Arbeit erwächst die Erkenntnis: Der Landesschutz hat sich immer mehr vervollkommen, unser jetziges Heer ist der beste Landesschutz. — So stellt sich das stehende Volksheer dem Schüler als etwas geschichtlich Gewordenes dar; und diese Erkenntnis erweckt in ihm Hochachtung und Begeisterung für das Bestehende und ruft in ihm „die Überzeugung wach, daß es die Pflicht des Bürgers, auch die seinige ist, zum Schutz und Wohl des Vaterlandes die Waffen zu tragen“. (Blaunerth.) Von solcher Überzeugung erfüllt, wird er einst gern „mit des Schwertes muth'gem Streich, mit Herz und Hand und Wehre einstehn für Kaiser und für Reich, für Deutschlands Heil und Ehre“.

Achtung vor dem Bestehenden, die mit dem Streben, es zu schützen, Hand in Hand geht, flößen wir dem Schüler auch ein, indem wir auf der Vertiefungsstufe, wenn von Seuchen, die ganze Länder entvölkerten („schwarzer Tod“), die Rede gewesen ist, auf die gegenwärtigen Einrichtungen und Maßnahmen zur Verhütung der Verbreitung ansteckender Krankheiten hinweisen, oder bei Besprechung der Rechtsverhältnisse früherer Zeiten auch die der Gegenwart beleuchten.

Indem wir das Treiben der Quikows in Brandenburg mit dem Interregnum und den Schrecken der französischen Revolution zusammenstellen, bricht sich die Überzeugung Bahn: Ein Oberhaupt muß sein, ein höchster Richter.

Bringen wir das Elend der französischen Revolution und des Bauernkrieges in Beziehung zur Arbeit des Großen Kurfürsten für das Volkswohl oder zu den Reformen Steins oder zur sozialen Gesetzgebung des neuen Deutschen Reiches, so gelangen die Kinder zu der Überzeugung: „Wo sich die Völker selbst befrei'n, da kann die Wohlfahrt nicht gedeih'n,“ wahrhaft glücklich und geborgen sind sie nur unter der Obhut eines edlen Fürsten; zum andern erkennen sie: Segensreiche Reformen vollziehen sich nur langsam und auf gesegnetem Boden.

Dadurch, daß wir das Verhalten der Franzosen zur Zeit der Revolution oder nach Sedan ihrem Herrscher gegenüber vergleichen mit dem Verhalten des deutschen Volkes 1807, 1813 und 1870 und die verschiedenen Folgen ihres verschiedenen Verhaltens beleuchten, ersteht die Erkenntnis: Nur wo Fürst und Volk in Sturm und Sonnenschein einander mit Liebe und Treue begegnen, blüht und wächst das Vaterland.

Haben wir das Bild eines unsrer großen Hohenzollern vor den Augen der Kinder entrollt, so beleuchten wir auf der Vertiefungsstufe noch einmal ihre vorbildlichen Tugenden. Und wenn wir die Kinder schauen lassen, wie auch die Größten der Erde sich in Demut vor ihrem Gott beugen, wie sie im Kleinen sparen, um ihrem Volke wohlthun und mitteilen zu können, wie sie als des Staates erste Diener schaffen, ohne jemals zu ermatten, weil sie keine Zeit haben, müde zu sein, dann entzünden wir in unsern Kindern nicht nur Liebe zu dem edlen Fürstengeschlecht, das uns geschenkt ist, sondern auch Liebe zu dem Vaterlande, das durch seine Fürsten groß geworden ist: wir erwecken in ihnen „das edle Streben, zu leben, zu wirken, zu kämpfen für Ehre und Recht, für Freiheit und Tugend, für Gott, König und Vaterland“. (Adolf Vobe.)

Um die Kinder für solche Ideen zu erwärmen, muß der Geschichtslehrer selbst mit heiliger Begeisterung für sie erfüllt sein. Denn die Vaterlandsliebe ist ein Feuer, das sich nicht von selbst entzündet. Die Begeisterung des Lehrers für die Ideen der Geschichte, die aus der ganzen Art seines Unterrichts hervorleuchtet, muß dies heilige Feuer in den Herzen der Kinder entfachen. Eberhard sagt: „Ist es für die andern Unterrichtsfächer ein bedenklicher Umstand, wenn die Kinder schlafen, so ist's im geschichtlichen Unterricht ebenso schlimm, wenn sie frieren.“

Aber indem wir die Schüler für unser Herrscher Geschlecht und für unser Vaterland mit seinen von andern Völkern oft beneideten Einrichtungen und Errungenschaften zu begeistern suchen, dürfen wir uns doch nie dazu hinreißen lassen, daß wir uns von der Wahrheit entfernen. „Die Vaterlandsliebe ist ein ernstes und heiliges Gefühl, das nicht durch die Lüge geweckt und genährt werden darf.“\*) Wir dürfen unsere Fürsten und Großen nicht als Engel und Ausbunde von Tugenden hinstellen. Auch sie sind Menschen, die Fehlritte tun; auch bei ihnen darf das, was schwarz ist, nicht weiß genannt werden. Der Lehrer muß sich hüten, ihre Fehler zu bemänteln oder zu beschönigen. „Wir müssen unserm Volke die Kraft

\*) Birkular der franzöf. Unterrichtsverwaltung vom 27. Sept. 1872.

zutrauen, seinen Vorfahren, und sei es einem Könige, einen Irrthum, einen Fehler zu vergeben.“ Damit aber die geschichtlichen Personen nicht ungerecht und falsch beurteilt werden, ist es nötig, sie als Kinder ihrer Zeit verstehen zu lehren. Bei dieser letztbezeichneten Arbeit wird den Kindern dann noch die Erkenntnis aufgehen, daß die „gute, alte Zeit“ sich an kulturellen Gütern in keiner Weise mit der jetzigen messen kann.

## Ernst Bahn.

Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Literatur.

Vom Kgl. Seminarlehrer Aug. Otto, Soest.

(Schluß.)

Der Dichter hat in den 13 Jahren seit seinem ersten Auftreten schon eine stattliche Reihe von Werken veröffentlicht. Bei weitem die meisten gehören dem Gebiete der Novelle und des Romans an; doch liegen auch zwei Versbüchlein von ihm vor, die zuerst kurz betrachtet werden sollen. „In den Wind“ nennt sich das eine; es ist eine Gedichtsammlung und enthält größtenteils kleinere lyrische Poesien, am Schlusse auch ein kleines dramatisches Weihnachtsspiel. Der Dichter meint in seiner Bescheidenheit, die Veröffentlichung dieser Lieder wäre besser unterblieben. Es läßt sich nicht leugnen, daß manche von ihnen keine scharf ausgeprägte Eigenart zeigen. Es sind zum Teil Verse, wie sie in guten Stunden jedem gelingen, dem warmes Gefühl, Gewandtheit des Ausdrucks und ein an guten Mustern gebildeter Geschmack zu Gebote stehen. Bahn zeigt sich hier beeinflusst von Lieblingsdichtern, besonders von Freiligrath, wie das deutlich z. B. „Doch so dir jemand weh getan“ zeigt. Doch neben solchen finden sich gar nicht wenige, in denen des Dichters eigenstes Leben pulsiert. Was ihm in jener Zeit, da eine junge Liebe ihn beglückte, durch die Seele zog, hat er in schlichter und doch inniger Weise in wohlklingende Verse ausströmen lassen, so in dem im ersten Teil abgedruckten: „Der Himmel schaut zu uns herein“. Auch der Sorge und Not des Lebens weiß er rührend und doch auch erhebend Ausdruck zu geben. Herzliche Liebe zur Mutter, inniges Mitleid mit den Gefallenen, tiefe Ehrfurcht vor Gott und seiner Schöpfung und ergreifende Sehnsucht nach innerem Frieden — *Dona nobis pacem!* — klingen und zittern durch die besten dieser Lieder hindurch und greifen dem Leser ans Herz. Mit besonderer Sorgfalt pflegt der Dichter auch im Verse die Form. Er sucht stets den bezeichnendsten und knappsten Ausdruck; der Rhythmus ist frisch und dem Inhalt angepaßt; im Reim erstrebt er möglichste Reinheit. Bei der Gedankenfülle, die ihm eigen, nimmt es nicht wunder, daß er zur Gedankenlyrik hinneigt. Aber auch echt lyrische Stimmungsbilder weiß er, wie das folgende Beispiel zeigt, zu gestalten.

Sterbeglocke!

Gellend hallt um das Haus der Sturm,  
Braust sein Lied in den müden Tag,  
Und dazwischen vom nahen Turm  
Klingt und zittert's wie Glockenschlag.

Ahne drüben am Ofen lauscht.  
Sterbeläuten! — Sie weiß, wem's gilt;  
Und sie betet. Der Sturmwind rauscht,  
Und das Läuten, es hallt und schwillt.

Ahne zählt an die achtzig Jahr.  
Wär' für sie jener Klang im Wind!  
Doch sie legten auf stille Bah'r  
Heut ihr Liebste, ihr Enkelkind!

Ahne betet und weint dazu.  
Durch den sinkenden, müden Tag,  
Durch den Sturm zu des Stübchens Ruh'  
Klingt und zittert der Glockenschlag.

Deshalb frenen wir uns auch dieser Gabe des Dichters von Herzen. Gewiß gibt uns die Sammlung, wie sie jetzt ist, kein richtiges Bild von seinem Können; dafür liegt die Veröffentlichung schon viel zu weit zurück. (1896.) Vielleicht entschließt sich der Dichter bald zur Herausgabe einer neuen Auflage, in der die besten alten mit den inzwischen entstandenen neuen vereinigt würden. Hier mögen zwei dieser letzteren Platz finden, um den Leser zu zeigen, was da zu erwarten ist.

Ihr kleinen Kinderhände!

Ihr kleinen Kinderhände,  
Wie seid ihr sacht und klug,  
Wie streicht ihr mir glatt die Stirne,  
Die just noch Falten trug.

Ihr kleinen Kinderhände,  
Wie seid ihr mächtig gar!  
Ihr tastet, und Sonne leuchtet,  
Wo keine Sonne war!

Ihr kleinen, kleinen Hände,  
Wie saß ich euch fest und weich!  
Herr Gott, laß mich keine verlieren!  
Herr Gott wie bin ich reich.

Wie Sturmwind.

Der Sturmwind rüttelt am Mauerstein.  
Bald wird wieder Lenz auf Erden.  
Die alten Menschen fallen mir ein,  
Die nicht lang mehr leben werden.

Die reden nun so hin und her:  
„Das wird wohl der letzte Maien!“  
Und murren leise und nicken schwer —  
Wie sie einsam geworden seien.

Und schmälern und murmeln dies und das,  
Daß nichts Liebes geblieben.  
Der Sturmwind rüttelt am Fensterglas,  
Und späte Glocken stieben.



Da will's den alten Menschen gar  
 Feucht an der Wimper hangen:  
 Daß Leben, und wenn es lange war,  
 Wie Sturmwind ist es vergangen!

Das zweite Versbuch betitelt sich „Der Fodelbub und anderes“. Es enthält zwei größere epische Dichtungen: „Der Fodelbub“ und „Veronika“, sowie ein kleines, sehr gedankenreiches Drama „Der Arzt“. Der Fodelbub behandelt in flotten Versen eine Schweizer Sage. Die Dichtung erinnert, wie auch das schöne Widmungsge-dicht im Ton und in den festen Rhythmen hier und da an Schëffel. Die drei eingefügten Lieder beweisen, daß der Dichter auch den schlichten und doch dabei so innigen, nicht selten schallhaften Ton des Volksliedes vorzüglich zu treffen versteht. Das zweite möge seines festen, schallhaften Charakters wegen folgen.

Ho—di—o—di—ho!  
 Kein Vogel so froh,  
 Kein Sonn-schein so heiter,  
 So selig kein zweiter  
 Vom Berg-land ins Thal.  
 Wie der Tonel zumal.

Ho—di—o—di—ho!  
 Und das geschah so:  
 Da stand ich und harrete,  
 Vom Berg stieg die Marthe,  
 Kam näher und, ei!  
 Kam an mir nicht vorbei!

Ho—di—o—di—ho!  
 Ein Herz brennt wie Stroh,  
 Streift es sich im Wandern  
 Am richtigen andern;  
 Ein Mund küßt gar leicht,  
 Dem ein andrer sich reicht!

Ho—di—o—di—ho!  
 Kein Vogel so froh,  
 Kein Sonn-schein so heiter,  
 So selig kein zweiter  
 Wie Tonel es ist,  
 Der die Marthe geküßt.

Veronika ist ein tief empfundenes, sehr ernstes Gedicht, das sich durch kristallklare, bilderreiche und höchst schwungvolle Sprache, durch Gedankenreichtum und prächtige Naturschilderung auszeichnet. Die Heldin, die heilkundige Schmiedin, erinnert in ihrer charaktervollen Herbheit an die Clari-Marie in dem gleichnamigen Roman, wie auch der junge Arzt, der gegen ihren Willen die Liebe ihrer Tochter gewinnt, manchen gemeinsamen Zug mit Jaun in dem genannten Roman aufweist. Die Lösung des zwischen den beiden entstehenden Konflikts befriedigt nicht recht, da der freiwillige Tod Veronikas nicht genügend begründet erscheint, und so hinterläßt die Dichtung trotz ihrer hohen formellen Schönheit einen etwas peinlichen Eindruck. Die reifste und abgeklärteste unter den drei Dichtungen ist die letzte, das einaktige Drama „Der Arzt“. Wir haben es auch hier mit einem Arzte zu tun, der das höchste Ansehen genießt. Aber er selbst kannte genau die Schranken seiner Macht und der menschlichen Erkenntnis überhaupt und macht sich deshalb wenig aus den Huldigungen der Menge. Seine Ohnmacht und Kurzsichtigkeit erkennt er völlig, als ihm der Tod, der hier in Person auftritt, seine geliebte Tochter entreißt, und ihn zugleich darauf hinweist, daß er nicht als grausamer Vernichter des blühenden Lebens, sondern als barmherziger Freund hier gehandelt habe. Denn schon hatte sich die Gemeinheit an das kaum erblühte Kind herangedrängt und ihm den unschuldigen Sinn, ihm selbst unbewußt, vergiftet. Da hat es der Tod

mittheilend vor Schande bewahrt. Wir werden der Dichtung an anderer Stelle noch einmal gedenken müssen.

Geheu wir nun zu den Prosadichtungen über! Die erste Erzählung ist schon eingangs beleuchtet worden und über die beiden folgenden: „Bergvolk“ und „Neue Bergnovellen“ müssen wir hinweggehen, obwohl sie, wie schon oben bemerkt, einen großen Fortschritt bedeuten und das zweite Werk in „Fähjorn“ und „Zwei Straßen“ schon wirklich bedeutende Leistungen aufweist. So mögen sie denn hier wenigstens angelegentlichst empfohlen sein!

Mit „Erni Behaim“ betrat der Dichter zum erstenmal das Gebiet des Romans und sofort mit Erfolg. Immer und immer wieder zieht mich's gerade zu diesem Werke Bahn hin, und dabei muß ich stets der feinen Bemerkung Burchells im wackeren Landprediger von Wakefield gedenken, daß der Wert der Bücher sich nicht auf ihre Fehlerlosigkeit, sondern auf die Menge ihrer Schönheiten gründe. Ja, es läßt sich nicht leugnen, der Erni Behaim hat seine Schwächen; aber daneben hat er eine solche Fülle von Schönheiten, daß man die Mängel ganz vergißt oder überfieht und sich seinem unmittelbar wirkenden Zauber völlig hingibt. Der Anfang befriedigt wenig. Der Dichter beginnt mit einer Beschreibung der Örtlichkeit, die mehrere Seiten einnimmt. Trotzdem erhält man kein völlig klares Bild der Landschaft; denn diese muß uns gleichgültig bleiben, so lange sie nicht der Schauplatz einer Handlung ist, auf deren Einsehen der Leser ungeduldig harret und die er mit Recht als die Hauptsache ansieht. Man merkt es auch schon an der etwas schwerfälligen Sprache, daß es dem Dichter selbst schwer wurde, recht in Fluß zu kommen. Mit dem Beginn der Handlung wird das sofort anders; mit einem Schlag ist das Interesse geweckt und folgt mit Spannung den immer reicher sich entwickelnden Ereignissen. Im Mittelpunkt der Handlung steht zunächst der fanatische Vater Ambrosius, der in das Gejehener und Abfrutter Gebiet gekommen ist, um die Lauen zu strafen und den Eifer für die Kirche zu entflammen. Er gerät zu Abfrutt in Konflikt mit dem Richter der Gemeinde, der dem anmaßenden Mönche im Bewußtsein seines Rechts scharf entgegentritt. Wir glauben in diesen zweien die Helden der Handlung zu erblicken und sind erstaunt, als im siebenten Kapitel eine ganz neue Handlung anhebt, die mit der zuerst einsetzenden nur lose verwoben ist. Erst jetzt kommt der eigentliche Held, der im vierten Kapitel schon bedeutsam eingeführt ist, recht zur Geltung und steht von da ab im Brennpunkt des Interesses. Aber auch die andere Handlung wird fortgeführt, wenn sie auch an Bedeutung etwas zurücktritt und der oben angedeutete Konflikt überhaupt keine Lösung erfährt. So laufen eigentlich zwei Romane nebeneinander her, deren Handlungen sich doch nicht in dem Grade gegenseitig bedingen, daß sie zu einem völlig einheitlichen Ganzen verwachsen. Immerhin aber gehen manche Fäden hinüber und herüber, so daß wenigstens eine Verbindung hergestellt ist. Und doch wollen wir diesen Mangels wegen den Dichter nicht schelten, da gerade daraus jene Fülle von ergreifenden Einzelbildern und so verschiedenartigen, hochpoetischen Situationen entspringt, die den

Roman so poetisch reich macht und unsere Phantasie und unser Gemüt so beschäftigt und bewegt. Die erste Unterredung Ernis mit seiner Mutter, sein Zusammentreffen mit der Trud in der darauf folgenden Nacht, der Brand des Hofer-Hauses, Hofer und die Cille am Bette des kranken Kindes, die nächtliche Wallfahrt Ernis und der Trud nach der St. Niklausen-Kapelle, Ernis Beichte und der Tod des Kaplans, der Abschied von der Heimat, der Kampf in Welschland, die Wiedervereinigung der Liebenden in der Waldkirche und die Gerichtsszene am Schlusse: das mögen wohl die lieblichsten, hinreißendsten oder ergreifendsten Bilder des Buches sein. Dazu kommt eine ganze Reihe von bedeutenden, sehr fein gezeichneten Charakteren. Da sind zunächst die drei herrlichen Frauengestalten: Ernis Mutter, die ihr furchtbares Leiden gottergebenen Sinnes trägt, die hochherzige Cille und dann die Trud mit ihrer alles überwindenden Liebe und Treue! Unter den Männern fesseln neben Erni am meisten der Hofer-Gallus, der mit fester Hand die Berggemeinde leitet, aber auch der eignen Natur Herr zu werden versteht, und der alte Kaplan mit seinem milden Herzen, seinem weltweiten und doch wahrhaft frommen Geiste. Neben ihm steht als grasse Kontrastfigur der finstere, fanatische Mönch Ambrosius, der unbarmherzig das kleinste Vergehen richtet und echt mittelalterlich in mönchischer Weltflucht und strengster Kirchlichkeit sein religiöses Ideal erblickt. Auch der rohe Landsknecht Behaim und die beiden Erzheuchler, der Zumbunn-Matthis und sein Bruder Balz, sind vorzüglich gezeichnet und tragen ein gut Teil dazu bei, dem ganzen Gemälde Vollständigkeit und Lebensstreue zu verleihen. Über alle Gestalten erhebt sich Erni Behaim. Mit innigster Liebe hängt er an seiner armen, mit schwerem Siechtum geschlagenen Mutter. Er hat beim alten Pfarrer die heilsamen Kräuter kennen gelernt; er weiß Hilfe für viele Gebrechen des Leibes, aber der Mutter Krankheit vermag er trotz eifrigsten Forschens nicht zu bannen. Er ist eine grüblerische Natur, die nachdenkt über Gott und Welt. In seinem Innern brennt die uralte Frage: Wie verträgt sich das Leid der Erde mit Gottes Liebe? Mit Mühe unterdrückt die Mutter seinen Zweifel mit Hinweis auf die Unerforschlichkeit der Wege Gottes. Als sich die Schmerzen der Mutter ins Unerträgliche steigern, trägt er sich mit dem Gedanken, sie durch sicher wirkendes Gift von ihrer Qual zu befreien. Sie selbst hat ihn darum gebeten. Lange kämpft er mit sich; endlich reicht er ihr den Trank, in der Meinung, ihr den größten Liebesdienst zu erweisen. Doch als er ihren Leib bestattet hat, erwacht sein Gewissen. Er fühlte sich als Mörder des Liebsten, das er hatte. Wilde Qual verzehrt ihn; er eilt zum alten, treuen Kaplan, um ihm zu beichten. Als der uralte Greis während seiner Beichte stirbt, schreibt er sich auch die Schuld an dessen Tod zu. Nun erfährt ihn eine entsetzliche Angst; er glaubt sich verflucht von Gott und den Menschen. In halbem Wahnsinn verläßt er die Heimat und die ihn treuliebende Trud; er eilt ins Kloster Einsiedeln und beichtet dort seine Schuld; aber das harte Urteil der Mönche verdüstert sein Gemüt noch mehr. Er nimmt die härteste Buße willig auf sich und findet doch keinen Frieden. Da flüchtet er aus dem Kloster;

denn er hat gehört, daß die Eidgenossen zum Kampf gen Welschland ziehen. Im Schlachtgewühl glaubt er seine Schuld vergessen zu können; aber auch hier steht anklagend der Mutter Bild vor seiner Seele. Mit dem geschlagenen Heer kehrt er in die Heimat zurück und lebt im Bielwald als Einsiedler. Wo er nur kann, hilft er den Armen und Kranken der Heimat. Niemand erkennt ihn unter seiner Mönchskutte. Aber Frieden findet er auch nicht in der Einsamkeit, auch nicht durch die vielen Liebestaten, die er anderen erweist. Da wird er auch zu dem Vater der Trud gerufen. Ihr scharfer Blick erkennt ihn. Sie sucht ihn in der Wildnis auf und ihrer herzinnigen Liebe gelingt es, sein verzirrtes Gemüt etwas zu beruhigen; er lernt allmählich wieder an Gottes Gnade und der Menschen Liebe glauben. Sein Denken wird klarer. Als ihn das heimatliche Gericht von seiner Schuld freispricht und ihn auch seines Mönchsgelübdes entbindet, macht er die treue Trud zu seinem Weibe. Am Schlusse sehen wir ihn als einen Genesenden. Treue Liebe, die ihm die Last tragen hilft, und die herzbefreiende Arbeit in der Pracht der Gotteswelt bringen ihm allmählich den heißersehten Frieden.

„Erni Behaim“ ist ein geschichtlicher Roman. Obwohl die Handlung sich größtenteils in der Enge des westentlegenen Alpendorfes abspielt, führt uns der Dichter auch in die weite Welt des historischen Geschehens. Das Landsknechtsleben, die kirchlichen Strömungen und besonders die unglücklichen Kämpfe der Schweizer in Italien werden meisterhaft geschildert, und so erhält die Dichtung einen großartigen Hintergrund, von dem sich die reiche, bunte Handlung doppelt schön abhebt.

In dieselbe Zeit versetzt uns ein sehr schönes Gedicht, das durch seinen außerordentlich markigen und wuchtigen Ton eine starke Begabung für die historische Ballade verrät.

#### Die Heimkehr der Eidgenossen. (1515.)

Von Marignano zogen sie her,  
Das Antlitz heimwärts gewendet,  
Die Schwerter scharf, zerkrümmt den Speer  
Und die Ehre, die Ehre geschändet.

Wild loberte dem der Blick und grimm  
Von Kampfmuth, mühsam verbissen,  
Der schwankte, ein fisterer Pilgerim,  
Den Leib von Wunden zerrißen.

Dort murrte einer im schwarzen Bart:  
„Verfluchte welsche Erde!“  
Ein anderer höhnte: „O stolze Fahrt!  
Zum Schaffstall kehrt die Herde!“

Doch als der Gotthard vor ihnen stand  
Mit Firnen und Felsenstiegen,  
Da klang vom Berg ein Horn ins Land,  
Da sahn sie die Heimat liegen.



Da warf die Heimat den ersten Gruß  
Über die Schar der Geschlagenen.  
Sie stockten. Den Dienst verlagte der Fuß  
Dem Leib, dem zornig getragenen.

Dann stöhnten sie wie das Tier in Dual  
Und wußten sich nicht zu fassen,  
Daß sie den Schlachtruhm zum erstenmal  
Einem andern gelassen.

Und rafften sich auf und zogen einher,  
Wo des Gotthards Tore stehen,  
Und zogen und hoben die Augen nicht mehr,  
Mochten die Heimat nicht sehen!

Zahns zweiter Roman ist „Albin Jndergand“. Er ist bis jetzt die gelesenste der Zahnschen Dichtungen. Worin mag das seinen Grund haben? Einmal gewiß in dem Stofflichen und in der höchst erhabenen Idee, die durch die Handlung zum Ausdruck kommt. Der Held, Albin Jndergand, ist ein trotziger, ungehobelter Bursche, dessen reiche Anlagen sich in den äußerst verkommenen Verhältnissen des Elternhauses nicht entfalten können. Er ist als Sohn eines völlig heruntergekommenen, zu jeder schlimmen That fähigen Vaters ein Geächteter, und die hartköpfigen, selbstgerechten Bauern des Hochgebirgsdorfes sehen mit echt pharisäischem Hochmut auf das Pack und Hundelvolk herab. So scheint er in dem schmutzigen Elend, — sittlich und materiell genommen, — untergehen zu müssen, und doch bedürfte es nur warmer, entgegenkommender Liebe, um die in ihm schlummernden Keime des Guten zu wecken. Das geschieht durch den neuen Pfarrer, der sofort bei seiner ersten Begegnung mit dem Knaben dessen Gaben erkennt, die Verhältnisse bald durchschaut und ihm in lothender und doch nicht aufdringlicher Liebe nachgeht. Der Pfarrer ist eine jener echten Priesternaturen, die, in sich völlig gefestigt, mit vollem Frieden im Herzen, ausgestattet mit reicher Welt- und Lebenserfahrung, ihre Aufgabe darin erblicken, den Mühseligen und Beladenen Trost und Frieden, den sittlich Unfreien Freiheit vom Banne des Lasters zu bringen und den von der Welt Verfolgten und Ausgestoßenen eine sichere Zufluchtsstätte zu bieten. Er ist freundlich gegen alle, milde im Beurteilen menschlicher Schwächen, aber rückhaltslos wahr und furchtlos, wo es gilt, sittliche Gebrechen aufzudecken, und trotz mangelnder Körperkraft stark und fest im Verfolgen seiner Ziele. Bald hat er alle Herzen im Dorfe gewonnen; aber als er den Albin, den Bub vom Lau-Eck, dessen Vater an dem pflichttreuen Wildhüter zum Mörder geworden ist, zu sich ins Haus nimmt, da schütteln viele die Köpfe und der Präses sagt ihm ins Gesicht: „Was Ihr diesem Buben tut, ist verschwendet! Und eins laßt Euch gesagt sein: Ich bin nicht Eurer Meinung! Ich glaube, daß es gut ist, wie es ist in der Welt, daß zwischen Gut und Schlecht eine Mauer gezogen ist.“ So urteilt die starre Bauernselbstgerechtigkeit erbarmungslos über den Buben und zürnt dem Geistlichen wie einst die Pharisäer dem Heilande: „Dieser nimmt die Sünder an und isset mit ihnen.“ Der Geistliche kehrt sich nicht daran, und seine Arbeit an der Seele des Knaben scheint den schönsten

Erfolg zu haben. Er gewöhnt ihn an geregelte Arbeit, erzählt ihm in Gemeinschaft mit des Präses sinnigem Töchterlein von den großen Taten des Schweizervolkes und entzündet durch seinen weisen Unterricht in den Herzen der beiden, die sich wie Bruder und Schwester einander anschließen, die Liebe zu allem Edlen und Hohen. Albin hängt mit ganzer Seele an seinem Retter und kann sich in dankbarer Liebe nicht genug tun. Da kommt ihm plötzlich seine schlimme Stunde. Die Sinnlichkeit überwältigt ihn und reißt ihn ins Laster. Die Selbstgerechten triumphieren und der Präses ruft dem Pfarrer höhnisch zu: „Habt Ihr wirklich Euer Lebtag einmal geglaubt, daß aus dem Buben etwas wird? Der Apfel fällt nie weit vom Stamm! Verjagen, das ist das einzige, was sich für den ausgewachsenen Lumpen gehört und was er verdient!“ Doch der Pfarrer gibt den Glauben an den Gefallenen noch nicht auf, und als dieser nach dem Rausche der Sünde zerknirscht zu ihm zurückkehrt, nimmt er ihn ernst aber liebevoll wieder auf. Ja, seine Liebe verdoppelt sich. Er kauft ihm ein kleines Gut und zeigt ihm den Weg, wie er durch eisernen Fleiß und Demut langsam zu Ehre und Ansehen gelangen kann. Dadurch verdirbt es der Pfarrer völlig mit seiner Gemeinde und mit dem auf seine Ehre und Tüchtigkeit so stolzen Präses. Sie wollen den einst so verehrten Pfarrherrn verjagen. Mit der ganzen Macht seiner Beredsamkeit greift dieser den Unbarmherzigen ans Herz: „Menschen seid ihr, und vor seiner schlimmen Stunde ist kein Mensch sicher! Die ihr so hoch auf euren Richtersthühlen steht, lasset mich euch anschauen, einer um den andern, tief hinab bis in der Seele Grund. Seid ihr ganz ohne Fehl? Und wäret ihr fehlos, ist euer Leben zu Ende gelebt? Hütet euch, ihr alle, wie ihr da steht, vor eurer schlimmen Stunde! Jeder, und sei er mit siebenfachem Panzer der Würdigkeit gewappnet! Denn ihr seid Menschen! Und Menschen steht nicht zu, zu richten über ihresgleichen!“ Und dem Präses ruft er mehr als einmal zu: „Seid Ihr denn so übermenschlich gut, daß Ihr wisst, ob nicht Ihr einmal fehlen könnt?“ Da brechen plötzlich schwere Heimsuchungen über das Dorf herein, in denen alle des Pfarrers Treue erkennen. Albin hält sich wacker; er lernt seine leicht ausflodernde Leidenschaftlichkeit zügeln und erzwingt sich nach und nach durch seine harte, erfolgreiche Arbeit Ansehen, ja Bewunderung im Dorfe. Und wunderbar! Je mehr er, vom Pfarrer aus treueste geleitet, sein Wesen läutert und hebt, desto mehr geht es abwärts mit dem so stolzen Präses. Der sichere Mann, der einst dem treu warnenden Pfarrer gegenüber die Möglichkeit eines Falles hochmütig zurückgewiesen hatte, vergift sich mit einer Magd und zerstört dadurch das Glück und den Frieden seiner früher so blühenden Häuslichkeit. Im Zusammenbruch seines Glückes erkennt er die eigene Torheit und die Größe des Pfarrers; demütig bekennt er seinem treuen, schwer gebeugten Weibe: „Der Pfarrherr hat recht bekommen, vor seiner schlimmen Stunde ist keiner sicher!“ Doch er erhebt sich wieder vom Fall. Als die zuchtlosen Scharen des revolutionären Frankreichs in die Schweiz einfallen, will er seine Tat im Kampfe gegen die Landesfeinde sühnen und seinen Namen wieder zu Ehren bringen. Rührend und erhebend zugleich ist sein Abschied von dem über alles geliebten

schlafenden Kinde und von seinem treuen Weibe, das seine Absicht billigt und ihm hochherzig völlig vergibt. Er kehrt nicht wieder heim. Der aber, den er einst einen „ausgewachsenen Lumpen“ gescholten hatte, findet in den hereinbrechenden schweren Kämpfen reichlich Gelegenheit, alle großen Anlagen seiner Natur voll zu entfalten; er wird schließlich des Präses Erbe im Amte und schafft dessen Witwe und dessen Tochter eine neue schöne und festgegründete Häuslichkeit. Das ist kurz der ergreifende Inhalt. Die Idee liegt klar auf der Hand. Das Werk ist ein Hohelied der selbstlosesten und reinsten Nächstenliebe und des unerschütterlichen Glaubens an die Menschen; es ist zugleich eine Verklärung jenes echten, idealen Priestertums, das, weil es neben völliger Gottergebenheit die eben genannten hohen Tugenden in sich schließt, uns als die schönste Offenbarung echt christlichen Geistes und Lebens erscheint. Im engsten Zusammenhang damit geißelt es scharf jene Unbarmherzigkeit und stolze Sicherheit, die auf den Gefallenen herabsieht, den eigenen Fall für unmöglich hält und ihn doch schon in sich schließt. Dem Gefallenen aber ruft es tröstend und mahnend zu: „Menschlich ist die Sünde; aber über ihr ist die Kraft der Sühne, die göttlich ist.“ Dabei fallen helle Lichter auf die Schwachheit und die Gefahren, aber auch auf die Hoheit der Menschennatur, deren Rätseln der Dichter überall nachgeht und nachforscht. Er zeigt, wie im Menschen Hohes und Niedriges, Edles und Gemeines dicht nebeneinander liegt und miteinander ringt; auch im scheinbar Verkommensten erkennt er das Göttliche, das sich nach Entfaltung und Entwicklung sehnt, aber durch Überwuchern der sinnlichen Triebe und Leidenschaften unterdrückt zu werden droht. Darum sind solche Naturen allemal verloren, wenn nicht eine starke Hand sie fest und doch liebevoll leitet, wie es hier der Pfarrer mit Albin tut. Daraus erwächst allen Menschen, besonders aber denen, die an irgend einer Stelle zu Führern der andern berufen sind, eine große Verantwortung und die Verpflichtung, durch ihr Vorbild und auch durch positive erzieherische Arbeit an den Strauchelnden dem Göttlichen im Menschen zum Siege zu verhelfen, damit in die durch den inneren Streit gequälten Menschenherzen jener Friede einziehen kann, den der Dichter als die höchste aller Himmelsgaben bezeichnet.

Wenn so schon der fesselnde Stoff und der Gedankenreichtum den starken Erfolg der Dichtungen erklärlich machen, so kommt noch hinzu die außerordentlich feine, künstlerische Gestaltung des Stoffes. Und darin bedeutet der „Albin-Interdand“ einen großen Fortschritt gegen den „Erni Behaim“. Der Dichter hat diesmal eine einleitende Beschreibung oder Schilderung der Örtlichkeit vermieden und uns doch sofort ein recht klares Bild von ihr vermittelt. Der neue Pfarrer hält seinen Einzug; in seinem Herzen brennt der Wunsch, die Stätte seiner künftigen Wirksamkeit kennen zu lernen. Was ist da natürlicher, als daß er von dem langsam bergauf fahrenden Schlitten aus fast ungeduldig die Landschaft mustert, jede Wegbiegung, jedes Gehöft oder Gebäude, jeden hochragenden Gipfel ins Auge faßt! Und wie in seiner erregten Seele jedes dem Auge sich darbietende Bild mächtig sich eindriickt, so sehen auch wir im Geiste aufs deutlichste das einsame, von hohen Felsen umschlossene Alpenthal, das stille Dörflein,

an dessen Eingang wie ein Bollwerk das Haus des Präses liegt und das von dem zwar kleinen aber traulichen Kirchlein überragt wird. Und wie für den Pfarrherrn, so gewinnt auch für uns jede Einzelheit Bedeutung, mit einem Schlage ist unser Interesse für das alles geweckt. Noch etwas anderes hat der Dichter durch diesen feinen Kunstgriff erreicht: Die Handlung setzt gleich zu Anfang fest und sicher ein. Also auch in bezug auf die Föhrung der Handlung, überhaupt auf die ganze Komposition verdienen die beiden Eingangskapitel volles Lob. Wunderbar schön werden bereits hier alle Hauptpersonen eingeföhrt und in scharfe Beleuchtung gerückt: Der vom edelsten Streben erfüllte Pfarrer, der Bub vom Lau-Eck, der ihm beim ersten Begegnen den Gruß verweigert und doch bereits in seinen Bann gerät, das Töchterlein des Präses, das dem einziehenden Pfarrer vom Fenster aus die Geraniumblüte als Willkommen-gruß zuwirft, die mächtige Gestalt des Präses, der mit anderen Vertretern den Pfarrer empfängt, und die jeelenstarke Agathe, die Piarmagd und Schwägerin des Wildhüters. Aus dem wortkargen Gespräch ahnen wir schon, in welches Verhältnis der Ankömmling zu den einzelnen treten wird, so daß am Ende des zweiten Kapitels sich uns ein Ausblick auf schwere Verwickelungen eröffnet, auf deren Einsetzen und Lösung wir sehr gespannt sind. Und nun folgen die Ereignisse Schlag auf Schlag. Streng einheitlich schreitet die Handlung vorwärts. Der Held steht fast überall im Mittelpunkt; alles, was erzählt wird, steht irgendwie in Beziehung zu ihm. Der Dichter widersteht den lockendsten Versuchen, Episoden einzufügen und Nebensächliches breiter auszumalen, so daß die ganze Komposition äußerst geschlossen ist. Besonders wirkungsvoll ist dann noch einmal der Schluß, wo der sterbende Pfarrer alle um sich versammelt, deren Geschicke sich vor seinen Augen und durch ihn erfüllt haben, und sie hinweist auf den hohen Wert des Vertrauens zu den Menschen und des Glaubens an das Gute im Menschen.

Die Charaktere sind scharf herausgearbeitet und sorgfältig motiviert; mit ganz besonderer psychologischer Feinheit ist die gewaltige innere Entwicklung Albins und des Präses gezeichnet. Der Pfarrer tritt uns von vornherein als eine vollständig gefestete, fertige Persönlichkeit entgegen, die sich auch in den schwersten Lagen nicht untren wird. Wir erfahren nicht, wie er das hat werden können. Der Dichter hat hier auf eine Motivierung ganz verzichtet, und er hat völlig recht daran getan. Es hat sich in der Dichtung neuester Zeit die Unsitte herausgebildet, alles erklären, jeden Zug im Charakter, auch der größten Menschen, als das Ergebnis erkennbarer Einwirkungen und Einflüsse von Personen und Verhältnissen herausrechnen zu wollen. Das geht oft zu weit und ver-rät wenig Respekt vor der Größe der Menschennatur. Auch hier, ja erst recht hier ist uns noch gar vieles Geheimnis und gilt Goethes Wort: „Wir stehen da ewig vor der Tür!“ Es gibt tatsächlich Erscheinungen unter den Menschen, die ihre Umgebung weit überragen und wie mit Zauberkraft auf sie einwirken. Oft kommen sie aus den scheinbar ungünstigsten Verhältnissen heraus, so daß uns ihr Werden völlig rätselhaft bleibt. Da bleibt uns nichts anderes übrig, als uns bescheiden vor



ihrer Hoheit zu neigen. Eine solche Natur ist auch der Pfarrer, als solche will ihn auch der Dichter nach dem Einleitungsgebidht aufgefaßt wissen.

Auf den „Zndergand“ folgten zwei prachtvolle Novellenbücher: „Menschen“ und „Schattenhalb“. Es ist erklärlich, daß die großen Ideen, die im Roman dichterische Behandlung gefunden hatten, den Poeten noch weiter beschäftigten und zu neuer Gestaltung lockten. So ergreift er in einigen dieser Novellen wieder dasselbe Thema, rückt es in neue Beleuchtung oder führt weiter aus, was er im Roman nur angedeutet hatte. Das ist der Fall in „Menschen“ und „Grundwasser“ (Menschen) und im „Schatten“ (Schattenhalb). Alle drei sind Erzeugnisse einer reifen Kunst und werden nur von wenigen übertroffen, vielleicht nur von dem „Muttergöttesli“ und „Berena Stadler“, die für mich den Höhepunkt der Bahnschen Dichtung überhaupt bedeuten. Peter Meyer in „Menschen“ ist eine dem Präses im „Zndergand“ nahverwandte Natur. Er ist wie jener ein kraftstrotzender, schöner Mann, der an Geist und Tüchtigkeit seine Umgebung weit überragt, keiner talauf und talab traut ihm Schlechtes zu; dabei ist er frei von jener pharisäerhaften Unbarmherzigkeit und Sicherheit, die an dem Präses mißfallen. Und doch ist auch er ein Mensch und erfährt seine schlimme Stunde, die ihn zu Fall bringt. Doch diesem Fall geht ein schweres, langes und ernstes Ringen voraus. Es ist ergreifend, wenn er sich in Stunden der Versuchung zu seinem geliebten Knaben flüchtet, um an ihm eine Stütze zu finden; erst als ihn der Tod dieser Stütze beraubt hat, unterliegt er. Als die verhängnisvollen Folgen seiner Sünden eintreten, erkennt er tiefbeschämt, was er getan. Er weiß, daß ihm Ehre und guter Name verloren sind; aber keinen Augenblick bleibt er im Zweifel darüber, was er jetzt als Mann zu tun hat. „Menschen sind wir und keine Heiligen. Menschen zum Sündigen, aber auch zum Wiedergutmachen! Und weil ich vor dem Herrgott keinen Augen wieder gut machen will, darum bleibe ich stehen, wo ich stehe.“ So spricht er zu der ihn hart verurteilenden, mit ihrem Frommsein prahlenden Schwester. Wer das aus wahrhaftem Herzen herausagen kann, der hat auch ein Recht fortzufahren: „Es ist mir, als dürfte ich vor dem drohen stehen so gut — wie du!“ — Flori in „Grundwasser“ erinnert Zug um Zug an Albin. Auch er kommt aus dem Sumpfe; auch in ihm ringen edlere Triebe nach Entfaltung, auch ihm erschließt ein edles, herrliches Mädchen sein Herz und ein wohlmeinender Freund sucht ihn auf die rechte Bahn zu leiten; trotz alledem findet er den Weg zur Höhe nicht völlig. Schon zu weit ist er in die Sinnlichkeit verstrickt; er kann sich von den unseligen Verhältnissen nicht frei machen, und sein Führer ist nicht stark genug, ihn emporzureißen. Dem fehlt eben bei allem guten Willen doch die Größe des Glaubens und der Liebe, wie der Pfarrer im „Zndergand“ sie hat; ihm mangelt auch dessen Weisheit, die allein die rechten Mittel zur Rettung ausfinden kann. So findet Flori gerade dann, als alles noch gut zu werden scheint, einen tragischen Untergang. Gleich tragisch ist das Schicksal Violantas, der Heldin der prächtigen Novelle „Der Schatten“. Sie ist ebenfalls

aufgewachsen in Verhältnissen schlimmster Art. In unerfahrener Jugend hat sie sich einmal willig einem Wüstling hingegeben; aber nach der Tat wird sie sofort von Abscheu gegen das Laster erfüllt. Sie entläuft den ruchlosen Eltern, ringt sich unter guten Menschen zu echter Sittlichkeit und Tüchtigkeit empor und wird die Frau eines braven Mannes, des Bruders ihres Verführers. Sie gesteht dem geliebten Manne nicht ihre frühere Schuld, die wie ein dunkler Schatten auf ihr lastet. Als nun der Bruder nach langem Fernsein wieder zurückkehrt und sie zu neuer Schandtät zwingen will, räumt sie ihn aus dem Wege und geht dann selbst freiwillig in den Tod. Gewiß begeht sie damit eine neue schwere Schuld; aber ihr selbstverleugnender Mut, ihre edle Schamhaftigkeit und die hohe Liebe, die Kinder und Gatten vor unauslöschlicher Schande bewahren will, machen sie dennoch zu einer wahren Heldin. Von den übrigen Novellen können wir nur noch zwei herausgreifen, zunächst die schönste und stimmungsvollste von allen: „Das Muttergöttchli“. In ihr kommen alle Vorzüge Zahns zur Geltung; dabei liegt ein so milder, versöhnender Hauch über dem Ganzen, daß jene echte, warme Ergriffenheit sich beim Lesen einstellt, wie sie nur große Dichtungen hervorzurufen vermögen. Das leidenschaftliche Temperament des Dichters hat sich hier zu weiser Mäßigung abgeklärt; kein greller Klang stört die Harmonie, obwohl gerade diese Novelle in der Darstellung der Verhältnisse durch und durch realistisch ist. Wunderbar schön ist die Heldin gezeichnet, von der ein Abgang auf die trostlose und rohe Umgebung fällt. Sie ist eine an Leib und Seele gleich herrliche Gestalt, die in den ärmlichsten und verkommensten Verhältnissen zu einer wundervollen Menschenblüte empor sproßt. Bittere Not und Enttäuschung treten an sie heran; eine schwere Versuchung erschüttert ihr Gemüt; aber sie bewahrt sich Unschuld, Reinheit und frommen Sinn. Sie lernt entsagen und ringt sich zu wahren Herzensfrieden durch. Durch trübes Wetter, kurzen, aber wonnigen Sonnenschein, schweren Sturm führt uns der Dichter zu friedevoller, köstlicher Stille. Die andere Novelle, die hier noch kurz berührt werden soll, ist „Herr „Herr“. Sie ist eine der eigenartigsten wegen des in ihr behandelten Problems. Der Herr „Herr“ ist der Tod, der hier wie in dem Drama „Der Arzt“ persönlich auftritt. Die Dichtung hat etwas Unheimliches an sich, und Leute mit schwachen Nerven lassen sie besser ungelesen. Der Dichter forscht gerne diesem größten aller Rätsel nach und hat es in mancher Dichtung berührt. Nicht immer erscheint ihm der Tod in so schreckenerregender Gestalt wie hier, wo er dargestellt wird als der unheimliche Begleiter der Menschen, der sie überall erschreckt und beängstigt, ihnen die Lebensfreude vergällt und sie so zum fröhlichen Genuß des Lebens nicht kommen läßt. Im „Arzt“ zeigt er ihn als den Bewahrer vor Sünde und Schande, in der schönen Parabel „Das herbste Weh“ (Echo) als mitleidigen Erlöser vom Leid und dem Priester im „Jündergand“ ist er der Führer zu einem schöneren Leben.

Der Roman Herrgottsfäden ist die Tragödie des starren, leidenschaftlichen rücksichtslosen Eigenwollens, das kein Nachgeben und Einlenken

kennt. Mit echt dramatischer Wucht schreiet denn auch die Handlung vorwärts bis zu der überraschend hereinbrechenden, tief erschütternden Katastrophe. Die beiden Hauptträger der Handlung sind gleich kraftvolle Naturen, mit energischem Willen und scharfem Verstande ausgerüstet. Der reiche Rathsherr Furrer duldet neben seinem Willen keinen andern; mit eiserner Kraft regiert er sein Haus, wie das ganze Dorf. Sein Gegner, der Christen Ruffi, ist ein armer Knecht, der es trotzdem wagt, um seines Herrn Tochter zu werben. Der Furrer, empört über die Frechheit des Hndels, wie er ihn nennt, jagt ihn aus dem Hause, obwohl er weiß, daß er damit das Lebensglück seiner Tochter, die ein Kind unterm Herzen trägt, vernichtet und sie der Schande preisgibt. Der Christen versucht alles, den Furrer umzustimmen, vergrößert damit aber nur dessen Starrsinn. Schließlich bringt es der Rathsherr dahin, daß er mit Schimpf und Schande bedeckt, unter dem Hohn der Dörfler seine Heimat verlassen muß. Doch er geht nur, um wiederzukommen und sich für die ihm widerfahrene schändliche Unbill zu rächen. Dem frommen Lehrer hat er sein Willen kundgegeben. Der kannte die eiserne Kraft und den unbeugsamen Willen des Burschen und warnte ihn treu: „Was bist du denn für einer, daß du so gar viel willst! . . Was nützt denn das viele Willen und Planen und Suchen! Wenn die Sonne am blauen Himmel steht und die Lichtstrahlen nach allen Seiten hinab auf die Erde fallen, da ist es mir alleweil, als hingen an Millionen und Millionen von goldenen Fäden die kleinen Erdenmenschlein, und der Herrgott da oben regierte mit einer einzigen Hand das Ameisengewimmel der Menschen und führte sie zusammen und voneinander, ließe hier einen Faden herab und zöge dort einen herauf. Und es wäre keines Wille einzig als der seine.“ Der Ruffi schlägt die Warnung in den Wind. Nun vergehen bei zwanzig Jahre. Der Rathsherr hat seine Tochter zur Ehe mit einem Verwandten gezwungen, der ihre Schande zudeckt. Im Dorfe ist über die Geschichte bald Gras gewachsen. Dem Furrer wachsen zwei Enkel heran. Der uneheliche Tobias, der ihm anfangs gar nicht unter die Augen kommen darf, wird ihm dann immer lieber, so daß er sein ganzes Vertrauen auf ihn setzt. Er sorgt dafür, daß Tobias nichts von seiner Herkunft erfährt. Da erscheint plötzlich der Christen wieder auf dem Plan. Er ist in der Fremde reich geworden und hält nun die Zeit gekommen, Rache zu nehmen. Mit ihm kommen seine Töchter. Mit großer Vorsicht und Umsicht geht er ans Werk und gewinnt Tag für Tag an Boden. Hell auf lobert der Born des Rathsherrn; er setzt den Absichten des Christen seinen mächtigen Willen und Einfluß entgegen und glaubt an seinen Enkeln treue Helfer zu haben. Aber während die Alten sich bitter befehlen, hat die Liebe heimlich eine Schnur zwischen die beiden Häuser gezogen. Tobias hat sich in der Stille mit der hochgemuten Josepha und sein Bruder mit Pia verlobt. Als nun der unvermeidliche Zusammenstoß zwischen den Feinden kommt, da verrät der zum Frieden mahnende Tobias das Geheimnis. Furchtbar wirkt auf die Alten die Eröffnung. Blitzschnell erkennen sie, wie ihr Starrsinn und Haß das Glück der geliebten Kinder vernichtet hat. Der

alte Furrer bricht zusammen, als er dem Tobias Aufklärung über seine Herkunft gibt und die erschütternde Wirkung derselben erkennt, und der Rusji wendet sich tiefgebeugt an den Lehrer: „Eure Täden, Lehrer, Eure Herrgottsfäden! Ihr habt recht! Das, wie es jetzt ausgeht, habe ich nicht vorbesonnen gehabt.“ Tobias selbst unternimmt es, Josepha das Furchtbare zu berichten; dann verläßt er die Heimat für immer. Die Schwester, die treue Josepha, begleitet ihn eine Strecke; furchtbar schwer tragen sie an ihrer Last, und doch brechen sie nicht darunter zusammen. Als sie an schaurigen Abgründen vorbeikommen, regt sich in ihnen wohl einmal der Gedanke, ihrem Elend ein Ende zu machen. „Aber plötzlich richteten sie sich auf, ihre Leiber schienen zu wachsen, die Leidenschaft war von ihnen abgefallen wie eine schmutzige Hülle. Hand in Hand schritten sie höher empor. Sie waren keine Schwächlinge; flüchtig war der Gedanke an das gemeinsame Untergehen in ihren Seelen gewesen; als sie sie überwunden hatten, waren sie wie zwei Geadelte.“ Dann kehrte Josepha zurück, dem schwer getroffenen Vater eine Stütze zu sein. Felix, der zweite Enkel des Furrers, und Pia werden ein Paar, und überbrücken allmählich die unglückselige Kluft, die so schwere Opfer gefordert hat.

Wahrlich größer und gewaltiger können die unglückseligen Folgen des menschlichen Trozes und Starrsinnes nicht geschildert werden, als das hier in diesen letzten Szenen geschieht, und so adelige Gestalten wie Tobias und Josepha prägen sich unverlöschlich in unsere Herzen ein. Was bedarf es weiterer Worte, die Schönheit der Dichtung darzutun!

Nach den „Herrgottsfäden“ erschien noch ein Roman: „Die Clari-Marie“. Es ist ein ernstes, herbes Buch und eine ernste, herbe Gestalt, die schlichte, einsame und doch so reiche Frau aus dem Volke! Was der Dichter gewollt hat — und erreicht, setzen wir hinzu — drückt er selbst in dem prächtigen Einleitungsgebidht aus. Es ist nicht möglich, es besser und schöner zu sagen; deshalb mag er selbst zu Worte kommen.

#### Den Verschlissenen!

Auf Erden haust ein seltsames Geschlecht,  
Geht einsam durch die Welt mit stillen Schritten,  
Weiß nicht ins Leben sich zu finden recht,  
Versteht es wohl und steht doch fremd inmitten.

Die dieses Volks, wenn weit ihr Busen schwillt  
Und wenn die Liebe drängt in ihren Seelen  
Und wenn der Born der Freude ihnen quillt,  
Sie suchen herben Mundes es zu hehlen.

Ihr Leben ist wie eine tiefe Scham,  
Daß da das Glück zu prahlen mag begehren,  
Daß dort der Schmerz der Würde sich benahm  
Und vor der Welt zur Schau trägt seine Zähren.

Und ihrer eine ist das Weib, von dem  
Dies Buch erzählt — so sei es denen eigen,  
Die weder Mantel schmückt noch Diadem,  
Und die doch königliche Würde zeigen.



Den Einsamen sei dieses Buch geweiht,  
Die unsichtbar die schwere Krone tragen:  
Zu lieben je und je zu tragen Leid  
Und nie davon zu sagen!

Und nun noch hin zu den „Helden des Alltags“, dem jüngsten und reichsten von des Dichters Büchern! Des reichsten einmal wegen seines vielseitigen Inhaltes! Während die Novellen der vorher betrachteten Sammlungen fast ausschließlich Hochgebirgs geschichten enthalten, führt uns hier der Dichter in „Verena Stadler“ und in „Elisabeth“ in die Kreise des Bürgertums, in die Straßen seiner lieben Heimatstadt Zürich. Und beide, besonders aber Verena Stadler, gehören zum Allerbesten, was er geschaffen. Nicht ohne Grund steht diese Novelle am Anfang des Buches. Verena ist die größte aller dieser Helden und Heldinnen des Alltags. Unter den schwierigsten Verhältnissen steht sie helfend einem Manne, der ihr die Treue gebrochen, und dessen Weib, das sie aus dem Herzen ihres Bräutigams verdrängt hat, zur Seite und pflegt deren Kind wie eine wahre Mutter. Sie verdient das hohe Lob, das ihr der ernste Antistes spendet: „Diese hat gelebt, was ich gelehrt habe.“ Dabei entspricht die Ausführung ganz dem Inhalte. Wie wunderschön ist z. B. die Schilderung der Rahnfahrt auf dem See am Sonntag-Nachmittage! In den „Geschwistern“ haben wir eine rein geschichtliche Novelle, die uns ins Jahr 1799 versetzt, in dem die französischen Horden Uri verwüsteten. Im „Geiß Christeli“ kommt ein außerordentlich feiner Humor zum Ausdruck, der uns sonst bei Zahn nur selten begegnet. So hat der Dichter in diesem Buche sein Stoffgebiet erweitert, seiner Kunst neue Aufgaben gestellt und dadurch seinem Werke Mannigfaltigkeit und Abwechslung gegeben. Dazu kommt dann weiter die Tiefe und Reife der Lebensanschauung, die uns gerade in diesen schlichten Geschichten entgegentritt. Zahn hat das Leben scharf beobachtet; da ist es ihm denn auch so ergangen wie dem alten Lehrer in den „Herrgottsfäden“: es kommt ihm vieles anders vor als andern Leuten. Manches, was die Welt für groß hält, verliert seinen Glanz, und anderes, an dem die meisten geringschätzig vorübergehen, fängt ihm an zu glänzen und zu leuchten. So stellt er denn hier einmal die schlichte Größe dieser Alltagshelden in das rechte Licht, deckt ihren unter dem Staube der Alltagsarbeit verdeckten inneren Reichtum auf und bringt die alten sittlichen Anschauungen, die heute so oft als verbraucht erklärt werden, wieder zu Ehren. Wer diese Geschichten aufmerksam liest — und aufmerksam müssen und wollen sie gelesen sein — dem werden sie nicht nur hohen Genuß bereiten, sondern auch den Geist mit hoher Weisheit und das Herz mit heiligen Entschlüssen erfüllen, der wird an sich selbst dann die Wahrheit des Wortes unseres Dichters erfahren: „Alle Schönheit macht besser!“

## Blüten und Früchte.

„Die Welt wird immer durch die Wahrhaftigkeit guter Menschen erhalten; sie machen die Erde gesund und heilsam. Alle, die mit ihnen leben, finden das Leben froh und wahrhaft. Nur durch unseren Glauben an die Gemeinschaft mit solchen Menschen wird das Leben süß und erträglich; und wir richten es stets so ein, daß wir wirklich oder im Geiste mit denen leben, die größer sind als wir.“  
R. Emerson.

## Aus der Schule.

### Das Verhalten des Wassers bei $-4^{\circ}$ C.

Von Wilh. Scheel, Neumünster i. S.

Wir wollen jetzt die Ausdehnung der flüssigen Körper näher kennen lernen.

Versuch. Ich habe hier eine hohle Metallkugel, die mit gefärbtem Wasser gefüllt ist. Die Eingußöffnung verschließe ich mit einem Kork, durch den ein Glasrohr geht. Die Stelle, bis zu welcher die Flüssigkeit in der Röhre jetzt reicht, bezeichne ich durch dies umgelegte Band.

Ich beginne jetzt, das Gefäß zu erwärmen. Frage: Was bemerkt ihr an der Flüssigkeit in der Röhre? Antwort:\*) Daß die Flüssigkeit fällt. Fr.: Woher kommt das? (Es erfolgt wohl keine Antwort.) Fr.: Worauf wirkt die Wärme zunächst? A.: Auf die Kugel. Fr.: Was geschieht inselgedessen mit der Kugel? A.: Sie wird ausgedehnt. Fr.: Welchen Einfluß hat die Ausdehnung auf den Raum in der Kugel? A.: Der Raum wird größer. Fr.: Worin hat also das Sinken der Flüssigkeit in der Röhre seinen Grund? A.: Darin, daß der Raum in der Kugel größer wird. Fr.: Was bemerkt ihr an der Flüssigkeit in der Röhre, wenn die Kugel weiter erwärmt wird? A.: Daß die Flüssigkeit in der Röhre steigt. Fr.: Was erkennen wir aus dem Steigen der Flüssigkeit in der Röhre? A.: Daß die Flüssigkeit sich ausdehnt.

Ich höre jetzt mit dem Erwärmen auf. Den Punkt, bis zu welchem die Flüssigkeit in der Röhre jetzt gestiegen ist, bezeichne ich durch dies Band.

Fr.: Wie weit reichte die Flüssigkeit vor dem Erwärmen? A.: Sie reichte bis zum untern Band. Was geschah mit der Flüssigkeit beim Beginn des Erwärmens? A.: Sie sank. Fr.: Wie verhält sich also die wirkliche Ausdehnung der Flüssigkeit in der Kugel zu derjenigen, die diese beiden Bänder anzeigen? A.: Die wirkliche Ausdehnung ist größer. Fr.: Um wieviel ist die wirkliche Ausdehnung größer? A.: Um

\*. Der Raumersparnis wegen sind die Antworten unvollständig gegeben.

soviel als die Flüssigkeit zuerst sank. Fr.: Wovon war das Sinken eine Folge? A.: Davon, daß die Kugel sich zuerst ausdehnte. Fr.: Um wieviel ist also die Ausdehnung der Flüssigkeit hiernach größer? A.: Um soviel, als die Kugel sich ausdehnte. — Für die Kugel können wir den allgemeinen Ausdruck „Gefäß“ nehmen, es ist ja nicht nötig, das dieses gerade die Kugelgestalt hat. Fr.: Wessen Ausdehnung ist also bei der Ausdehnung der flüssigen Körper zu berücksichtigen? A.: Bei der Ausdehnung der flüssigen Körper ist die Ausdehnung des Gefäßes mit zu berücksichtigen.

(Zusammenfassen des Entwickelten von seiten der Schüler.)

Nennt mir Flüssigkeiten! Fr.: Welche von diesen Flüssigkeiten ist die wichtigste? A.: Das Wasser. — Das Verhalten des Wassers wollen wir noch etwas weiter untersuchen.

Versuch. Ich habe hier eine mit Wasser gefüllte Kochflasche, durch deren Kork ein Glasrohr und ein (Celsius-) Thermometer gesteckt sind. Das Thermometer zeigt eine Temperatur von  $+8^{\circ}$ . (Der Lehrer hat bei der Vorbereitung dafür zu sorgen, daß das Wasser in der Flasche  $7-10^{\circ}$  hat.) Ich stelle die Kochflasche in Schnee.

Fr.: Was geschieht mit dem Wasser infolge der Abkühlung?

A.: Es zieht sich zusammen. Fr.: Woran können wir das Zusammen-

ziehen des Wassers erkennen? A.: An dem Sinken in der Röhre. —

Setzt ist das Thermometer auf  $+6^{\circ}$  gesunken. Fr.: Was sehen wir

an dem Wasser in der Röhre? A.: Daß es noch weiter sinkt. Jetzt

zeigt das Thermometer  $+4^{\circ}$ . Das Wasser ist bis zu diesem Punkte

gesunken, den ich durch ein Band bezeichnen will. Ich setze die Ab-

kühlung fort. Fr.: Was sehen wir aber an dem Wasser in der Röhre?

A.: Daß es steigt. — Jetzt zeigt das Thermometer in der Röhre

schon  $0^{\circ}$ . Das Wasser ist noch immer gestiegen. Fr.: Bis zu welcher

Temperatur sank das Wasser in der Röhre? A.: Bis zu  $+4^{\circ}$ .

Fr.: Was muß aber jetzt mit dem Wasser geschehen, da es wieder

steigt? A.: Es muß sich ausdehnen. Fr.: Bei welcher Temperatur

hat also das Wasser die kleinste Ausdehnung? A.: Bei  $+4^{\circ}$ .

Fr.: Bei welcher Temperatur nimmt es also auch den kleinsten Raum

ein? A.: Bei  $+4^{\circ}$ . Fr.: Was folgt daraus für die einzelnen

Wasserteilchen? A.: Daß sie dicht zusammengedrängt sind. Fr.: Bei

welcher Temperatur hat also das Wasser seine größte Dichtigkeit?

A.: Das Wasser hat bei  $+4^{\circ}$  seine größte Dichtigkeit. Fr.: Was

folgt daraus für das Gewicht des Wassers? A.: Daß dasselbe bei

$+4^{\circ}$  am größten ist. Fr.: Wieviel wiegt 1 ebdem Wasser bei

$+4^{\circ}$ ? A.: 1 kg.

(Zusammenfassen des Entwickelten von seiten der Schüler.)

Dieses Verhalten des Wassers bei  $+4^{\circ}$  ist von größter Wichtigkeit für die Erhaltung der Tiere und Pflanzen im Wasser. Nehmen wir an, die Luft habe etwa  $+8^{\circ}$  und das Wasser eines Sees gleiche Temperatur. Jetzt soll die Luft sich auf  $+6^{\circ}$  abkühlen.

Fr.: Auf welchen Teil des Wassers wirkt diese geringere Temperatur zuerst? A.: Auf den oberen Teil. Fr.: Was geschieht mit

der oberen Wasserschicht? A.: Sie wird abgekühlt. Fr.: Welche Folge hat dies hinsichtlich des Gewichts? A.: Sie wird schwerer. Fr.: Was muß mit der oberen Schicht geschehen, da sie schwerer geworden ist? A.: Sie muß sinken. Fr.: Was für eine Schicht tritt an ihre Stelle? A.: Eine wärmere. Fr.: Was wird auch mit dieser Schicht geschehen? A.: Sie wird ebenfalls abgekühlt. Fr.: Was wird dann geschehen? A.: Sie wird sinken. Fr.: Mit welchen Schichten wird es ebenso gehen? A.: Mit den folgenden. Fr.: Was findet also im Wasser statt, da das kältere Wasser sinkt und das wärmere steigt? A.: Eine Bewegung. Fr.: Wie lange wird diese Bewegung vor sich gehen? A.: Bis alles Wasser auf  $+4^{\circ}$  abgekühlt ist. Fr.: Was kann aber in der Zeit schon mit der Luft geschehen sein? A.: Dieselbe kann sich bereits viel weiter abgekühlt haben.

(Zusammenfassen des Entwickelten von seiten der Schüler.)

Jetzt ist alles Wasser im See bis auf  $-1-4^{\circ}$  abgekühlt. Nehmen wir an, die Luft bleibe kalt, habe etwa  $1-2^{\circ}$  Kälte. Fr.: Welcher Wasserschicht teilt sich die Abkühlung wieder zuerst mit? A.: Der oberen. Fr.: Was geschieht also mit dieser Schicht? A.: Sie wird kälter als  $+4^{\circ}$ . Fr.: Was tut aber das Wasser, das weniger als  $+4^{\circ}$  hat? A.: Es dehnt sich wieder aus. Fr.: Was kann jetzt nicht mehr stattfinden, da die obere Schicht leichter ist als die übrigen? A.: Sie kann nicht mehr sinken. Fr.: Auf welche Weise kann also jetzt nur die Kälte zu den unteren Schichten gelangen? A.: Durch Mittheilung. Fr.: Nach welcher Richtung nimmt also die Wärme zu? A.: Nach unten. Fr.: Welche Schicht kühlt zuerst soweit ab, daß sie gefriert? A.: Die obere. Fr.: Wo bildet sich also in Seen und Teichen zuerst Eis? A.: Oben — an der Oberfläche. — Da die weiteren Schichten des Wassers erst ganz allmählich abkühlen, so geht die Eisbildung recht langsam vor sich, und es bleibt immer Wasser genug für Pflanzen und Tiere.

Fr.: Was würde geschehen, wenn das Wasser beim Erkalten unter  $0^{\circ}$  noch dichter würde? (Dieser oder jener Schüler wird hierauf wohl die Antwort in zusammenhängender Weise geben, wenn nicht, helfe man durch Zwischenfragen nach.)

(Zusammenfassen des Ermittelten von seiten der Schüler.)

Über die Bildung von Grundeis in fließenden Gewässern wird der Lehrer das Nötige mittheilen können, da die Thatfachen, auf die es beim Gefrieren des Wassers im wesentlichen ankommt, von den Schülern entwickelnd gefunden sind.



# Lose Blätter.

## I. Fervilleton.

### Pädagogische Bildnisse.

Von E. Ziegler.

#### 23. August Lantsky.

August Lantsky wurde am 9. Juni 1818 als einziger Sohn einer Dresdener Arbeiterfamilie geboren. Mit seinem 6. Lebensjahre trat er in die Holzmüller'sche Schule ein, welche zu den besten Privatschulen der Stadt gehörte. Behufs Vorbereitung für den Besuch eines Seminars trat er nach seiner Konfirmation in die höhere Bürgerschule zu Dresden-Neustadt, welche er bis zu seiner Aufnahme in das Friedrichstädter Seminar im Herbst 1834 besuchte. Nach dem Abgang vom Seminar war er zuerst Hauslehrer in Meißen, dann Lehrer in Raschendorf und von 1841 an in Dresden; 1866 wurde er hier Schuldirektor. Am 6. Januar 1890 feierte er sein 50 jähriges Amtsjubiläum und trat zugleich in den Ruhestand; am 3. Oktober 1897 starb er und wurde auf dem Trinitatisfriedhofe zu Dresden bestattet.

Nähezu 50 Jahre, vom 1. Jan. 1849 an bis zum 30. Juni 1896, hat Lantsky die „Sächsische Schulzeitung“ geleitet. „Ohne einen Buchstaben Manuscript“ übernahm er nach Kells plötzlichem Tode die Leitung, obwohl bereits die durch Gründung des „Allgemeinen Deutschen Lehrervereins“ 1848 entstandene „Zeitung des Allg. D. Lehrerv.“ in seinen Händen ruhte, die erst vom Jahre 1850 an durch Berthelt als „Allg. Deutsche Lehrerzeitung“ herausgegeben wurde. „Ich werde mit allen Kräften darnach streben“, schrieb er, „daß unsere Schulzeitung ihren guten Namen behalte und dem sächsischen Lehrerstande auch fernerhin Ehre mache. Amtsgenossen, schenkt mir Euer Vertrauen, ich zähle auf Euch und Eure tatkräftige Unterstützung. Hand in Hand wollen wir die Rechte unserer Schule und unseres Standes vertreten, tren das Unrige tun und unerbrochen feststehen auf dem Boden des besonnenen Fortschritts. Gott wird mit uns sein und unser Werk segnen!“ Wie schon betont, hat er dem Blatte beinahe 50 Jahre seine Kraft gewidmet und es zu einem der angesehensten Lehrerorgane gestaltet. Bei seinem Rücktritte von der Leitung konnte man ihm das Zeugnis ausstellen, daß die Zeitung „jederzeit für die Hebung des Lehrstandes und die Interessen der Schule mit Offenheit und Freimütigkeit wirkte und mit Ernst und Entschiedenheit auf dem Wege des besonnenen Fortschritts wandelte“.

Große Verdienste hat sich Lantsky um das Lehrervereinswesen erworben. Er nahm tätigen Anteil an der Gründung des Allg. D. Lehrervereins 1848, gehörte dessen einstweiligen Vorstand an und besorgte, wie schon erwähnt, das Vereinsorgan während des Jahres 1849. Ein volles Menschenalter gehörte er dem Vorstände des Sächsischen Lehrervereins an. Als ihn die 11. Jahresversammlung in Anerkennung seiner Verdienste zum Ehrenmitglied ernannte, da lehnte er diese Ehrung mit folgenden Worten ab: „Zu dem auf Freund Berthelts Antrag gefaßten Beschlusse der allgemeinen vaterländischen Lehrerversammlung erkenne ich auf der einen Seite allerdings eine mich zum größten Danke verpflichtende Aufmerksamkeit, — aber auf der anderen Seite auch eine ganz unerdiente, von mir nie und in keiner Weise begehrte Auszeichnung, die ich, eingedenk des Wortes: Lasset uns nicht eitler Ehre geizig sein!“ entschieden abzulehnen mich gedrungen fühle. Zudem ich also versuche, mit meiner schwachen Kraft — für die Interessen des großen und schönen Ganzen — einzutreten, geschieht dies nur unter Ablehnung jedweden Prädikates und in der Beanspruchung gänzlicher Gleichstellung mit den übrigen Vorstandemitgliedern, wie es bisher und vom

Anrange an Brauch gewesen ist.“ Ein halbes Jahrhundert war Lankstn auch Vorstandsmittel des Sächsischen Pestalozzivereins und die längste Zeit davon als Schriftführer tätig. Vom Jahre 1859 an fand er mit der Schulzeitung ganz im Dienste des Pestalozzivereins; jahrzehntelang verfaßte er die durchs ganze Land zum Besten dieses Vereins verbreiteten „Neujahrswünsche“. Seine verdienstvolle Tätigkeit auf diesem Gebiete ehrte der Verein durch eine „Lankstn-Stiftung im Sächs. Pestalozzi Verein“.

Von seinen Schriften ist am bekanntesten: Unser Wandel ist im Himmel! Festgabe für Jünglinge und Jungfrauen aller christlichen Konfessionen. Leipzig Zul. Klinkhardt (1. Aufl. 1876). Außerdem gab er eine Reihe von Gelegenheitschriften heraus, die heute vergessen sind. Seine Gedichte sind leider nicht gesammelt worden. Sein Gedicht „Wie lieb ich dich, mein Sachsenland“ in der Vertonung von Hering hat sich in Sachsen schon lange das Bürgerrecht erworben. Für die in seinen Dichtungen enthaltene patriotische Gesinnung desformierte ihn der König von Sachsen 1878 mit dem Ritterkreuz II. Klasse des Albrechtsordens. Vielleicht komme ich auf den Dichter Lankstn gelegentlich zurück.

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Amerikanische Kriminalpolitik.\*) In Deutschland herrscht in der Kriminalpolitik theoretischer Streit über eine Reihe von Forderungen, die man das Programm der neuen Schule nennt. Sie stoßen insbesondere deshalb auf Widerspruch, weil man es für unmöglich erklärt, die Folgen ihrer Verwirklichung voranzusehen. Viele von ihnen sind nun aber in der nordamerikanischen Union längst praktisch durchgeführt. Erwägt man, daß die Union einst die Grundlagen des modernen Systems für den Vollzug der Freiheitsstrafen in den wichtigsten Ländern Europas gelegt hat, so wäre es fast unbegreiflich, wollte man den Einblick in ihre derzeitigen kriminalistischen Verhältnisse ablehnen. Freilich zeigt genaueres Zusehen, daß das Bild der amerikanischen Kriminalpolitik kein stedenvolles ist. Eine ausreichende Kriminalstatistik fehlt. Das Spolienstem bringt ungeeignete Personen, die der herrschenden Partei zugehören, als Beamte in die Anhalten. Politische Einflüsse bestimmen hier und da noch den Strafvolzug im einzelnen. In den kleinen Gefängnissen mangelt es an Disziplin. Selbst in den Anstalten neuen Stils ist nicht alles, wie es wohl sein sollte. An Mängeln also fehlt es nicht, und auch das für Amerika Gute braucht keineswegs für Deutschland das Rechte zu sein. Ein Vergleich der kriminalistischen Verhältnisse beider Länder aber lohnt sich trotzdem um so mehr, als die Entwicklung dieser Verhältnisse im wesentlichen parallel verlaufen ist. Auch in Amerika haben Vergeltungs- und Zweckstrafen einst erbittert miteinander gekämpft. Es ist aber drüben zu einem Vergleich zwischen beiden gekommen. Die Vergeltungsstrafe herrscht drüben noch jetzt in weiten Gebieten des Strafwesens, so in den unseren Buthäusern entsprechenden Staatsgefängnissen. Das seinerzeit herrschende System aber ist das neue der Zweckstrafe. Es ruht auf soziologischer Basis, das heißt, man sieht die gesellschaftlichen Faktoren, wie Erziehung und Umgebung des Täters, als Hauptbedingungen des Verbrechens an. Dementsprechend stellt man die Hauptaufgabe darin, im Einzelfall zu ermitteln, warum das Verbrechen begangen, und was zur Verhütung des Rückfalls zu tun ist. Abschließende Ergebnisse, die für uns wertvoll wären, liegen in Amerika nicht vor. Der Schwerpunkt amerikanischer Kriminalpolitik ist das Verfahren gegenüber jugendlichen und Crimtalligen. Drei Schlagworte charakterisieren es: Reformsystem, Bewährung, Jugendgerichtshöfe.

\*) Nach einem Vortrage des Professors Dr. Freundenthal in der Versammlung der Internationalen Kriminalistischen Vereinigung zu Frankfurt a. M.

Reformschulen bestehen in Amerika schon seit 1825, und zwar im allgemeinen für Jugendliche zwischen 7 und 16 Jahren. Ihr Besserungssystem ist in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auf die über 16-jährigen und die für sie bestimmten Reformgefängnisse ausgebeugt worden. Beide Arten von Besserungsanstalten wollen erziehen, die Reformgefängnisse aber in strengerer Zucht. Besondere Anstalten, nicht bloß besondere Abteilungen für Jugendliche hält man allgemein für absolut nicht notwendig. In den Besserungsgefängnissen läßt man den Gefangenen umzubilden. Diese Umbildung aber erstreckt sich auf seinen Körper, seinen Verstand und seinen Charakter. Nur Erziehungsfähige behält man darum in den Reformgefängnissen. Die ihrer Erziehung dienende Organisation wird gekennzeichnet durch Progressivsystem, unbestimmte Strafurteile und vorläufige Entlassung (Parole). Alle Anstaltserziehung aber entzweit der Freiheit. Darum überweist man in Amerika lieber an Familien als an Anstalten.

Im Gegensatz zu unserer bedingten Strafaussetzung und zur bedingten Verurteilung kommt es bei der Bewährung oder Probation in der Hauptverhandlung gar nicht zu einer Verurteilung des überführten Angeklagten. Der Jugendliche wird nur vom Richter auf gewisse Zeit der Schulaufsicht eines Probationsoffiziers unterstellt. Der große Vorzug dieses Instituts vor dem unsrigen liegt darin, daß es dem Angeklagten den Makel der Vorstrafe erspart und ihn nach der Hauptverhandlung während der Bewährungsfrist nicht sich selbst überläßt.

Im Gegensatz zum Reformsystem, dem in den Einzelstaaten der Union Gefangene zum Teil bis zu 30, ja 40 Jahren unterworfen werden, und zur Probation, die vielfach gleichfalls nicht bloß Jugendliche erfaßt, werden vor die Jugendgerichtshöfe im allgemeinen nur junge Leute bis zum 16. Lebensjahre gebracht. Der Zweck dieser Höfe ist, die jungen Leute zeitlich und räumlich von alten Verbrechern zu trennen. Auch soll, wer sie aburteilt, Spezialist für Jugendfachen sein, damit er im Einzelfall die richtige Maßregel findet, um den Jugendlichen auf den rechten Weg zu bringen. Zu diesem Zwecke sind dem Jugendrichter in den vorgeschrittenen Staaten auch weitgehende Rechte über alle diejenigen gegeben, die zu den Jugendlichen in irgendwelchen Beziehungen stehen. In Illinois zum Beispiel kommt der Drogist vor den Jugendrichter, der an junge Leute Zigaretten verkauft. Dem Jugendrichter steht zur Seite der Probationsoffizier, der den einzelnen Sachverhalt vor der Verhandlung feststellt, den Richter in der Verhandlung berät und demnachst die Schulaufsicht zu übernehmen hat. Die Einrichtung wird trotz ihrer Jugend einmütig in Amerika als gelungen betrachtet. Die Ergebnisse für uns sind etwa folgende:

1. Bedingte Verurteilung statt bedingter Strafaussetzung. Vorläufige Entlassung als regulärer Teil des Strafvollzugs. Beide verbunden mit Schulaufsicht. Hier also Zurückdrängung der Freiheitsstrafe.

2. Vergleich zwischen Vergeltungs- und Zweckstrafe. Unterwerfung besserungsfähiger Jugendliche unter letztere auf der Grundlage unbestimmter Strafurteile und progressiven Strafvollzugs.

3. Übernahme der Jugendgerichtshöfe unter Besetzung mit möglichst ständigen Jugendrichtern.

Zum Schluß empfiehlt der Vortragende, in Fragen von so unmittelbar praktischer Bedeutung, wie es die Fragen der Kriminalpolitik sind, dem Streit der Theoretiker nicht übermäßig Rechnung zu tragen. 48 000 Jugendliche werden im Deutschen Reiches alljährlich verurteilt. Wartet der Gesetzgeber geduldig weiter, bis sich die Gelehrten über die Behandlung geeinigt haben, so besteht die Gefahr, daß inzwischen Generationen der Volkswirtschaft und Wehrkraft des deutschen Volkes verloren gehen.

Intelligenzprüfungen beim Militär. Bereits seit längerer Zeit wird von der Medizinalabteilung des Kriegsministeriums der Frage der Feststellung regelwidriger Geisteszustände bei Heerespflichtigen und Soldaten besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht. Man hat besonders zur Erkennung des Schwachsinns eine größere Anzahl von Fragen zusammengestellt, von denen angenommen werden darf, daß sie von der überwiegenden Mehrzahl der geistig Gesunden ganz unabhängig von Schulbildung usw. richtig, hingegen auch von leicht Schwach-



finnigen in größerer Zahl falsch oder gar nicht beantwortet werden. Das aus 55 Nummern bestehende Schema beginnt mit den Personalien des zu Prüfenden und nimmt sein Material dann aus dem täglichen Leben, indem es einfache Wissensfragen mit Urteilsfragen abwechseln läßt, z. B.: Woraus wird Brot gemacht; wieviel Beine hat der Maikäfer; wann werden die Blätter weß; welches ist der Unterschied zwischen Fluß und Teich; was ist das Gegenteil von Tapferkeit; nennen Sie ein Beispiel von Dankbarkeit und von Neid usw. Weiter hat der Prüfling eine ihm erzählte kurze, einfache Geschichte wiederzugeben, und dabei zu bekunden, daß das Wesentliche richtig erfaßt ist. Den Schluß des Examens bilden zwei Aufgaben nach der Ebdinghausischen und der Masselonischen Methode. Die eine besteht darin, daß aus einer einfachen Erzählung einzelne Silben und Wörter weggelassen sind und von dem Leser sinngemäß ergänzt werden müssen, z. B.: „Es war —mal ein Sold—, der hat— dem Kön— lange J— treu ged—; als ab— der Kr— zu Ende war und der S— der vielen Wun— wegen, die — empf— h—, — weiter dienen kon—. . .; nach Masselon soll der Untersuchte aus drei ihm genannten Wörtern einen Satz bilden, z. B. Jäger, Hase, Feld; Vogel, Baum, Nest. In der „Deutschen med. Wochenschrift“ berichten neuerdings Schultze und Rühls über eine von ihnen an Greifswalder Soldaten angestellte Prüfung, die in mancher Hinsicht recht bemerkenswerte und überraschende Ergebnisse zutage förderte. Das Material bestand aus je 100 Rekruten und älteren Mannschaften eines dortigen Infanterie-Regiments, denen zur Vermeidung jeglicher Befangenheit von einem Zivilarzte die zusammengestellten 55 Fragen vorgelegt wurden. Alle Fehlerquellen schaltete man durch die Art der Versuchsanordnung nach Kräften aus. Die Antworten der meist aus Pommern und Posen stammenden jungen Leute lassen zunächst leider keinen Zweifel darüber, daß es bei vielen nicht nur um die Schulbildung, sondern überhaupt um die allgemeine Entwicklung des Verstandes und der Denkfähigkeit recht traurig bestellt ist. Über Fragen, die einem halbwegs klugen zwölfjährigen Kinde kaum irgendwelche Schwierigkeiten bereiten würden, stolperten Dutzende von 20jährigen Soldaten. Elf Rekruten und acht Gediente wußten die Farbe der 10 Pfg.-Briefmarke nicht anzugeben; volle 75 unter 201 Prüflingen bezeichneten, ohne etwa farbenblind zu sein, die 5 Pfg.-Marke als blau. Von 100 älteren Soldaten hatten 48, von 100 Rekruten 58 die Pointe einer kleinen, leichtfährlichen Anekdote nach einmaligem Hören nicht begriffen. Eine geradezu kindlich einfache Rechenaufgabe wurde von nicht weniger als 85 Soldaten falsch gerechnet, und gar ihrer 113 konnten kein passendes Beispiel von Neid nennen. Nur 34 Gediente und 20 Rekruten ergänzten das der Ebdinghausischen Methode zugrunde gelegte Beispiel sinngemäß, und nur 106 Examinanden waren imstande, das Gegenteil von Tapferkeit zu bezeichnen; die anderen redeten von Untapferkeit (!) oder ganz sinnlos von Mut, Gehorsam, Treue usw., indem sie den Begriff des Wortes „Gegenteil“ völlig verkannten. Als direkt schwachsinzig erwiesen sich unter den Untersuchten nur zwei Rekruten; sie wurden auf Grund des ungenügenden Ausfalls ihrer Prüfung und einer sich daran anschließenden psychiatrischen Untersuchung alsbald aus dem Dienst entlassen. Einen schwachen Lichtpunkt in dem Dunkel dieser Unwissenheit bildet die von den beiden Ärzten festgestellte Tatsache, daß die Fähigkeit, zu beobachten und aufzumerken, sich bei den Mannschaften im Laufe der militärischen Dienstzeit allmählich bessert.

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Neue Kräfte in der Schulküste. Mehr als je zeigte sich in den letzten Jahren das Streben lebendig, neue erziehende Kräfte in die Schulküste zu verpflanzen. In allen beteiligten Kreisen machte sich dieses Streben als ein mächtiger Drang nach Schulreformen geltend und ergriff die öffentliche Meinung, die in lauter Für und Wider die vorgeschlagenen Verbesserungen erwog.

Auch jeder einzelne von den Lehrenden an Hoch-, Mittel- und Volksschulen wurde, vielleicht ohne sich dessen bewußt zu werden, von der herrschenden Strömung erfaßt und zu mehr oder weniger einschneidenden Änderungen in seinem Unterrichtsbetriebe veranlaßt.



Während aber die Vertreter des Reformgedankens bezüglich der Hoch- und Mittelschulen vor allem die Frage zu entscheiden suchten, welcher Einfluß auf die Bildungszwecke der höheren Schulen dem humanistischen, welcher dem realistischen Bildungsprinzip zuzuerkennen sei, änderte die Volksschule unter fast völliger Beibehaltung ihrer Unterrichtsstoffe vor allem die Methode und suchte die alten Stoffe mehr und mehr in einer Form zu bieten, die den Herauswachsenden mehr Können als Wissen, mehr kraftvolles und veredelndes Wollen als systematisch wohlgeordnete Kenntnisse vermitteln sollte, und so verwandelte sich die große Bildungsanstalt des Volkes, der mehr als 90 Prozent der gesamten deutschen Nation die Grundlagen ihrer geistigen Kultur verdanken, aus einer Lernschule in eine Erziehungsschule. So unmerklich für den Fernerstehenden sich diese Umwandlung auch vollzog: der schärfer Zusehende mußte das zielbewußte Streben nach vorwärts in der fortschrittsfreundigen Lehrerschaft klar erkennen: seinem Blicke konnte die stetige Entwicklung der Volksschule, konnten die reicheren Früchte ihrer Wirksamkeit nicht entgehen.

Lange, allzulange hatte man geglaubt, auf dem Wege der mündlichen Unterweisung alles erreichen zu können: der Lehrer dozierte, der Schüler „appropiirte“, und in nachahmender Übung, in systematischem Wissenszuwachs sollte er die Höhe des erzieherischen Ideals erklimmen.

Wohl ging der öde Verbalismus, der geisttötende Wortdrill in einen Intellektualismus über, der auf Erkenntnis und verstandesmäßiges Durchdringen der Unterrichtsstoffe hinarbeitete. Hatte man in früheren Jahrzehnten alle Fächer in der Form katechismusähnlicher Lehre den Kindern ohne weitere Erklärung eingepfropft und der Hoffnung vertraut, daß sich Sinn und Verständnis des mechanisch Eingelernten dem Herauswachsenden von selbst erschließe — so ging es jetzt an eine peinliche Durcharbeitung der Begriffe, an ein Zergliedern und Zerspökchen, das auch das Heiligste und Weihevollste vor den Augen der Schüler rastlos zersaherte, bis alles in seiner innersten Struktur erkannt und erfaßt war. Die Lyrik, die sich bezaubernd auf die Kinderseele lenken sollte; das Gefühlsmäßige, das über den Stoffen schwebte und eine Stelle im Kindesherzen suchte — alles wurde erbarmungslos ans Licht gezerzt, wie die gierige Hand des Knaben den glänzenden Falter hascht, die zarten Flügeldecken zerreißt und mit rauhem Finger den bunten Schmelz zerstört! —

Nur langsam und auf dem Wege trüber Erfahrungen kommt nun allmählich auch die offizielle Pädagogik auf lichtere Bahnen. Zuerst in einzelnen, dann in breiteren Schichten dämmerte die Erkenntnis auf, daß neben den dargebotenen Stoffen, neben der Unterrichtskunst des Lehrenden die eigene Gestaltungskraft der Schüler in weit größerem Umfange als bisher wirksam werden müsse, um echte Bildung zu erzeugen. Am rohen Stoffe darf er seine gestaltende Kraft versuchen, die kaum angedeutete Form darf er vollenden, auf selbstgesuchten Wegen darf er den Zielen zustreben, zu denen ihn Verbalismus und Intellektualismus willen- und bestimmungslos hindrängen suchten.

Die neue Bewegung, die so des Schülers innerste Kräfte aufruft und sein individuelles, in gewisser Hinsicht schöpferisches Können in freiem Spiele sich entfalten läßt, kann allerdings nicht die gleichen Stoffmassen im Unterrichte bewältigen, wie dies gedächtnismäßigem Drill und systematischem Verstandeskult gelang; ihr Ziel ist aber auch nicht die Vermittlung gewaltigen Wissensstoffes, sondern die auf der Eigenart der Schüler beruhende Fähigkeit, den Stoff in freiem Interesse zu erfassen, ihm ein individuelles Gepräge zu geben und in wirklich kindlicher Art mit dem Gewonnenen zu ichalten. „Bayr. Hrztg.“

Theatralische Aufführungen mit Schulkindern. Dazu schreibt P. Magdorp: Die Kunst mit ihren verschiedensten Ausstrahlungen in den Dienst der unterrichtlichen und besonders der erzieherischen Tätigkeit zu stellen, wird von den starren Anhängern des „Althergebrachten“ oft als Modenarrheit verschrien. Jeder Fehlgriß, jeder Uberschwang, den jede junge Bewegung zeitigt, wird in höhnender Weise ausgebeutet. Es ist deshalb nötig, daß die, welche erfüllt sind von der notwendigen Ergänzung unserer Verstandeskultur durch die Kunst, gerade diese Mißgriffe in die rechten Bahnen zu leiten suchen. Die Kunst-erziehungstage sollten, nachdem sie nun die Grundlinien der Kunstpflege festgelegt,

jezt eine strenge Prüfung auf Grund der gemachten Erichrungen vornehmen. Obiges Kapitel ist eins der frittigsten. — Den Kindern von dem Guten das Beste zu bieten, sind überall die literarischen Prüfungsarschüsse an der Arbeit. Sehr dankenswert wäre es, unter dem Kust minderwertiger, banaler Theaterliteratur einmal gründlich aufzuräumen. Man kämpft gegen die Kolportageromane, veranstaltet Lotterien für vollständige Lektüre und läßt die trüben Abwässer der Theaterfrüchtlanten ruhig fließen. — Wie viel Schand wird nicht jährlich in Liebhabertheatern und Vereinen aufgeführt und für diese geistlosen, frivolen Machwerke werden noch dazu ganz unverhältnismäßig hohe Preise gezahlt. — Diese Geschmacksverirrung beherrscht schon das Aundertheater. Man braucht sich nur eine Ansichtsendung schicken zu lassen, und man erschrickt förmlich über das, was den Kindern geboten wird. Nur selten ist ein Goldförenden unter dem Mehricht. — Die Verfasser haben sich in den meisten Fällen nicht auf den kindlichen Standpunkt gestellt, sondern ihren Teig für irgend einen patriotischen oder religiösen Zweck mühsam zusammengeknetet. Verlegenes Byzantinertum, Phrasendrescherei sind an der Tagesordnung. Einen naiven, munteren, wirklich kindlichen Dialog trifft man nur höchst selten an, um so mehr aber schwülstigen Kram und elendes Wortgeffingel. Gerade weil das Bedürfnis nach Fest- und Märchenpielen in den letzten Jahren bedeutend gestiegen ist, sollten die pädagogischen Zeitungen und Zeitschriften im redaktionellen Teil jährlich ein Verzeichnis von wirklich guten Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Kindertheaters bringen. Dadurch würden den Kollegen viele Kosten erspart und der sittliche Einfluß dieser Darbietungen bedeutend erhöht. Vielfach werden theatralische Aufführungen der Kinder überhaupt verurteilt. Puffsucht, Eitelkeit, Lügenhaftigkeit sollen in ihrem Gefolge sein. Ist der darzustellende Stoff derartig, daß er böse Leidenschaften weckt oder ist der leitende Lehrer nicht ganz die Seele des Spiels, so hat dieser Verdacht seine Berechtigung; aber das wird zum Glück nicht oft der Fall sein. Überall wird man bemerken, wie das Spiel von den Kindern mit der größten Begeisterung aufgenommen wird. Wie eifrig, ohne Ermahnung, studieren selbst Schwachbegabte ihre Rollen und wie sind sie mit Leib und Seele dabei! Es ist ihnen ja nichts fremdes. Beobachtet man die Kinder in ihrem Spiel von frühster Jugend an, so sehen wir, daß sie bald mit großem Geschick die Rollen unter sich verteilen. Wie lebhaft ist ihr Gebärdespiel, wie echt ihr Auftreten, wie sprudelnd und ergößlich oft ihr Dialog! Was sie sehen, lesen, hören, wird gespielt. Unschwer kann man hier schon die Geistesgewandten von den Schwerfälligen scheiden. Es ist für die Pude des Kindes von höchstem Wert, wenn dieser in ihm schlummernde Spieltrieb durch die Schule nicht unterdrückt, sondern in fruchtbringende Bahnen gelenkt wird. Welche Lust erregt es schon bei den Abschlüssen, wenn sie im Gedicht fragen und antworten können oder später im deutschen Unterricht mit verteilten Rollen lesen dürfen. Von hier aus zur wirklichen Darstellung ist nur ein Schritt. Warum will man ihn nicht tun? Schon die ganze Vorbereitung hat etwas Lebenerweckendes. Wie erfinderisch werden die Kleinen, wenn es gilt, selbst für Kostüme zu sorgen. Erst an dem, was das Kind sich selbst bereitet, hat es seine volle Freude. Darum sind kostspielige Anschaffungen grundsätzlich zu vermeiden. Man braucht sich nur das gelangweilte Gesicht des überreich mit kostbaren Geschenken bedachten Kindes des reichen Mannes vorzustellen. Die frei schallende Phantasie des Kindes braucht nur ein Wännchen, um sich einer ganzen Wald vorzustellen. Von höchstem Wert sind die aus dem Volksgeist geborenen Märchen, Fabeln und Legenden für das Spiel der Kinder. Ja, es lassen sich in diesem lustigen Lügengewande, wie Luther sein bemerkt, nicht nur den Kindern, sondern auch den Eltern so gründlich sittliche Wahrheiten einprägen, wie das durch keine andere Darbietung erreicht wird. Wir sehen überall, wie in den Volks- oder Eternabenden jung und alt mit lebhafter Anteilnahme lauscht. Auf eins muß aber hier noch aufmerksam gemacht werden, daß dem kindlichen Spiel die echte Wirkung, die Unbefangenheit raubt, ich meine der laute Beifall nach jedem Szenen- und Aktwechsel. Jeder taktvolle Leiter wird zum Beginn des Spiels in kurzen Worten darauf hinweisen und Verständnis finden. — So geleitete Spiele belasten nicht, sondern beleben den Unterricht und fördern in schönster Weise die Beziehung zwischen Schule und Haus.

Zur Reform des Religionsunterrichts nimmt Prof. Rein in folgenden Forderungen Stellung: 1. Der Katechismusunterricht gehört nicht in den Lehrplan der Schule, weder auf den untern noch auf den obern Stufen. Es ist allein Sache der Kirche. 2. Der religiöse Lehrstoff für die Schule wird von der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments, von Quellenstücken aus der Kirchen- und Religionsgeschichte, sowie von der religiösen Poesie gebildet. 3. Es kommt weder auf die Weise des Stoffes, die dargeboten, noch auf die Anzahl der Stunden, in denen Religionsunterricht erteilt wird, an. Wenig bedeutet hier viel; in dem Zuviel liegt die größte Gefahr für die religiöse Erziehung. Der kirchliche Memorier-Materialismus muß aus den Schulen verschwinden. 4. Im Religionsunterricht sollen keinerlei Prüfungen eingerichtet werden, am wenigsten im Abiturientenexamen, das überhaupt verschwinden könnte. „Über Gefinnungen läßt sich nicht examinieren.“ (Herbart.) 5. In bezug auf die biblische Geschichte sind folgende Forderungen zu beachten: a, Es kommt gar nicht darauf an, daß das Kind sehr frühzeitig, vom ersten Schuljahr ab, in biblischer Geschichte unterrichtet wird, sondern darauf, daß es fähig ist, diese Erzählungen so zu erfassen, daß es von ihnen etwas hat, und daß es sie liebgewinnt. Jede Verfrühung des Lehrstoffs ist eine Qual für den Schüler wie für den Lehrer, und nur zu sehr geeignet, verderbliche Folgen nach sich zu ziehen. Vor allem im Religionsunterricht! b) Man lasse die vier ersten Schuljahre frei von biblischer Geschichte. c) An Stelle der biblischen Geschichte mögen vaterländische Erzählungsstoffe treten, die das Kind heimatisch anmuten und wegen ihrer psychologischen Nähe vorzüglich geeignet sind, auf die fremdartigen biblischen Geschichten vorzubereiten. Dies geschieht nach unserer langjährigen Erfahrung am besten durch eine Auswahl deutscher Volksmärchen und durch eine geeignete Bearbeitung des Robinson, sowie der heimatischen Fabel- und Volksjagen. d) Der Lehrplan dieses vorbereitenden vierjährigen Kurses würde sich erstrecken im ersten Schuljahr auf Volksmärchen, im zweiten auf Robinson, im dritten auf Thüringische Sagen und im vierten auf die Nibelungen und Gudrun. Im 5. Schuljahr soll der Religionsunterricht einsetzen mit der Geschichte Israels: Patriarchen, Moses, Könige; im sechsten: Prophetismus, Leben Jesu; im siebenten: Leben Jesu, Apostel und im achten Schuljahr: Paulus, kirchengeschichtliche Quellenstücke bis Luther. In der Fortbildungsschule bilde Luther und die nachreformatorische Zeit bis zur Gegenwart, wobei die evangelisch-sozialen Bestrebungen eingehende Berücksichtigung finden, den Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Am Schluß der Fortbildungsschule stehe die Konfirmation, nicht wie bisher am Schluß der Volksschule.

### III. Büchertisch.

#### 1. Besprechungen.

**Abriß der deutschen Lautkunde.** Zugleich eine Einführung in die Weltlautschrift. Von H. Michaelis. Verlag von C. Haberland, Leipzig. 31 S. Preis 1 M.

In musterhafter Weise verschafft diese Schrift einerseits einen Einblick in die Grundzüge der deutschen Lautwissenschaft, andererseits führt sie in die zur genauen Darstellung der Sprachlaute unentbehrliche Lautschrift ein. Angefügt sind lautschriftliche Wiedergaben des Biedes „Der gute Kamerad“ in der Bühnensprache, in sechs landschaftlich verschiedenen Sprechweisen des Hochdeutschen, in vier Mundarten, sowie in der holländischen und in der französischen Sprache.

**Die vergleichende Sprachwissenschaft in ihrem Werte für die allgemeine Bildung und für den Unterricht.** Von Dr. Tore Torbjörnsson, Privatdozent an der Universität Upsala. Verlag von Haberland, Leipzig. 55 S. Preis 1,50 M.

In mustergültiger Weise zeigt der Verfasser, wie die Schüler höherer Lehranstalten unter geschickter Führung des Lehrers instand gesetzt werden können, durch selbständiges Sammeln und Verarbeiten von Sprachmaterial Einsicht in



den logischen und geschichtlichen Zusammenhang der sprachlichen Erscheinungen zu gewinnen. Zweifellos wird ein solches Verfahren in hohem Grade fruchtbringend sein für den Erwerb allgemeiner Bildung; darum kann diese Abhandlung, die für die Behandlung der Sprachgeschichte im Unterricht die erfolgreichste Methode darlegt, den Fachlehrern an höheren Lehranstalten, aber auch, da sie besondere Vorkenntnisse nicht voraussetzt, allen, die ihre allgemeine Bildung auf sprachwissenschaftlichem Gebiete erweitern wollen, warm empfohlen werden.

G.  
Hollkamm, Rektor. **Üben und Nactes Lesebuch: Fibel.** Nach der kombinierten Schreib- und Normalwortmethode, sowie nach den Grundsätzen der Phonetik völlig neu bearbeitet. — Mit Zeichnungen von Max Tasio. 2. Auflage der Neubearbeitung. Leipzig 1906. Friedrich Brandstetter. Preis geb. 75 Pf.

In formaler Hinsicht ist es als ein Vorzug anzusehen, daß nicht allein die Stoßlaute, sondern hauptsächlich auch die kurzen Vokale weit zurückgestellt sind, wodurch den Kindern viel Verwirrung, die durch das Durcheinander von kurzen und langen Vokalen entsteht, erspart wird.

Mit dem Inhalt des 1. Teils können wir uns aber nicht einverstanden erklären. Die eingefügten Märchenbilder deuten das Bestreben an, den Inhalt reicher zu gestalten. Aber das Prinzip ist weder genügend durchgeführt, noch auch gelungen. Der Stoff zu dem Bilde „Esel“ hat beispielsweise nichts mit dem Märchen zu tun. Der Geist des Kindes wird also — ganz so wie bei Fibern, die diesen Anschluß nicht suchen — innerhalb einer Lektion zwischen verschiedenen Anschauungskreisen hin- und hergezerrt. Dabei kann Interesse an dem Stoff nicht auskommen. Dasselbe gilt von den Lektionen, die an andere Bilder angeschlossen sind.

Überhaupt läßt das Märchen sich schlecht dem formalen Aufbau des Fibelstoffes unterwerfen. Nimmt man aber Darstellungen aus dem Kindesleben, so läßt sich eine vollständige Übereinstimmung zwischen Bild und Lese- und die völlige Einheit des Gedankenkreises einer Lektion erzielen.

Auch manche Bilder gefallen nicht unbedingt. Sie müßten etwas kräftiger gezeichnet sein und dann Handlungen aus dem wirklichen Kindesleben darstellen. Es macht den Kleinen kein Vergnügen, Bilder zu sehen, wie sie z. B. S. 25 u. 26 bringen, weil die Handlung vollständig fehlt. Rolling.

## 2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Halle a. d. S., Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel. **Schroedels pädagogische Klassiker.** I. Band XX. Johann Amos Comenius. Sein Leben, seine pädagogischen Schriften und seine Bedeutung. Von Dr. Th. Kerl, Oberlehrer in Hagen, Westfalen. Preis M. 1,25. — 2. Band XIX. Jean Paul Friedrich Richter. Sein Leben und seine pädagogischen Werke. Die „Lewana“ vom Standpunkte moderner Pädagogik betrachtet. Von Stanislaw Stoczyński. Preis M. 1,35.

Derselbe. **Lehrbuch der deutschen Literatur für die Zwecke der Lehrerbildung.** Von S. Hotop, Kreischulinspektor. I. Teil: Für Präparanden-Anstalten. Preis M. 1,75, geb. M. 2,25.

Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). **Evangelisches Religionsbuch.** (Gottschalk. Meyer.) Ausgabe E. Preis M. 1,25.

Schleswig, Verlag von Johs. Ibbesen. **Heinrich Pestalozzi.** Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bearbeitet von Dr. F. Waljmann. Preis M. 1,20, geb. M. 1,50.

Berlin, Verlag von Gerdes & Hödel. **Aus der deutschen Literatur.** Dichtungen in Poesie und Prosa ausgewählt für Schule und Haus. Von Joh. Meyer. I. Band. Die älteste Zeit. — Die mittelhochdeutsche Zeit. Preis 4,80 M. geb. 5,80 M. II. Band. Von Luther bis Klopstock. Preis 4 M. geb. 5 M.



Berlin, Verlag von Gerdes & Hölzel. **Einführung in die deutsche Literatur.** Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus. I. Band. Die älteste Zeit. — Die mittelhochdeutsche Zeit. Preis 6 M. geb. 7 M. II. Band. Von Luther bis Klopstock. Preis 7,20 M. geb. 8,20 M.

Hannover u. Berlin, Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior.) **Raumlehre.** Von Ph. Schmidt, Erfurt und O. Kerl und K. Wenzel, Hildesheim. I. Teil: Preis 60 Pf.

Derselbe. **Vaterländische Geschichte für 1—4klassige Volksschulen.** Von W. Rübenkamp. Ausgabe D. für katholische Schulen. Preis 35 Pf. Ausgabe E. für evangelische Schulen bearbeitet von Rektor Joh. Meyer. Preis 35 Pf.

Derselbe. **Jütting und Billings größeres Liederbuch.** Neubearbeitet von R. Werner. 1. Heft für Unter- und Mittelklassen. Preis 30 Pf. 2. Heft für Oberklassen. Preis 60 Pf.

Derselbe. **Einführung in die Kartenwerke der Königl. Preussischen Landesaufnahme nebst Winken für ihre Benützung bei Wanderungen und ihre Verwertung im Unterricht.** Von E. Oppermann. Preis geb. 1 M.

Derselbe. **Bibelkunde.** Ein Hilfsbuch beim Bibellefen zugleich praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte. Von J. G. A. Friede. II. Band. Preis 4,60 M. geb. 5,20 M.

Derselbe. **Kaisers Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte.** Bearbeitet von H. Heine. Preis 2,50 M.

Leipzig, Verlag von Friedrich Brandstetter. **Üben und Nackes Lesebuch.** I. Teil: 2. u. 3. Schuljahr. Preis 1,60 M. geb. 2 M. II. Teil: 4. u. 5. Schuljahr. Preis 2,40 M. geb. 2,80 M. III. Teil: 6.—8. Schuljahr. Preis 3 M. geb. 3,50 M.

Berlin, L. Dehmitz's Verlag (H. Appellius). **Hand-fibel.** Von O. Schulz. Bearbeitet von O. Janke. Ausgabe F. Preis geb. 60 Pf.

Leipzig u. Berlin, Verlag von B. G. Teubner. O. Boerner. **Précis de Grammaire Française.** Preis 2,60 M.

Derselbe. O. Boerner und R. Dinkler. **Livre de Lecture.** Preis 2,80 M.

Derselbe. **Aus Natur und Geisteswelt.** Schulhygiene. Von L. Bürgerstein. Preis 1 M. geb. 1,25 M.

Derselbe. **Der Mond.** Von J. Franz. Preis 1 M. geb. 1,25 M.

Derselbe. **Vermehrung und Sexualität bei den Pflanzen.** Von E. Küster. Preis 1 M. geb. 1,25 M.

Derselbe. **Albrecht Dürer.** Von R. Wustmann. Preis 1 M. geb. 1,25 M.

Derselbe. **Der neu sprachliche Unterricht.** Von W. Rattke. Preis 1,20 M.

Derselbe. **Naturgeschichte, Naturlehre.** Von C. Vode und W. Deding. Preis 1 M.

Derselbe. **Praktische Kunst-erziehung.** Neue Bahnen im Aufsatzunterricht. Von P. Reiff. Preis 1,60 M.

Leipzig, Verlag von C. Nagels. **Grundriß der Naturgeschichte.** Von Prof. Dr. O. Schmeil. 1. Heft. Tier- und Menschenkunde. Preis 1,25 M. 2. Heft. Pflanzenkunde. Preis 1,25 M.

Derselbe. **Leitfaden der Botanik.** Preis 2,40 M.

Breslau, Verlag von Friebe's Buchhandlung. **Praxis der neuen Zeichenmethode für die Volksschule.** Von P. Wagner. II. Teil Mittelstufe. III. Teil Oberstufe. Preis 2,75 M.

Verlag von E. F. Thienemann. **Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands.** Von Dr. A. Puls. V. Teil Prosalesebuch für Obertertia und Untersekunda. Preis 2,40 M.

Zürich, Verlag: Art. Institut Dreli Füllli. **Die Schulbaracken der Stadt Zürich.** Von Dr. Kraft, Schularzt. Preis 1 M.

- Leissa in P., Verlag von Fr. Ebbede. **Schulgesundheitspflege und Schulkrankheiten.** Von Dr. med. S. Scherbel. Preis 1 M.
- Stierwied (Harz), Verlag von H. W. Zickfeld. **Winkel zur Gründung und Leitung von Jugendvereinigungen.** Von A. Hemprich.
- Derselbe. **Die Gleichnisse Jesu, nach neueren Grundsätzen für den Unterricht.** Bearbeitet von H. Spanuth.
- Derselbe. **Grundriß der Ethik.** Von Klein.
- Leipzig, Verlag von Richard Wöpte. **Franz von Suppé, der Schöpfer der deutschen Operette.** Von D. Keller.
- Leipzig, Verlag von H. Freitag. **Biel, Mathematische Aufgaben für Realanstalten.** II. Teil.
- Berlin, Verlag von G. Ränd. (Fritz Rühle.) **Deutsche Jugend.** Illustrierte Monatshefte von Franz Rudolf. Preis des Jahrganges 4 M.
- Leipzig, Verlag von H. G. Th. Scheffer. **Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel.** Von Dr. Scheffer.
- Gotha, Verlag von C. F. Thienemann. **Mein Anschauungsunterricht.** Von R. Trautermann. Preis 2,40 M. geb. 2,90 M.
- Weinheim, Verlag von Fr. Ufermann. **Bibelkunde.** Von Karl Kaufmann. I. Teil. Das alte Testament bearbeitet von Rob. Berndt.
- Königsberg, Druck und Kommissionsverlag von J. G. Steine. **Wiederholungen aus der Lektion.** Von C. Wiedemann. I. Teil.
- Derselbe. **Tabelle zur Invaliditäts- und Altersversicherung.** Herausgegeben von W. Wehe, Düsseldorf.
- Selbstverlag des Verfassers. **Ein Vorwort zum Werke: Die Welt der höheren Erkenntnis und der Überzeugung.** Von A. Zindam. Preis 1 M.
- Gießen, Verlag von Emil Roth. **Geographie.** Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. Von P. Müller und J. A. Böker. Einzel-Preis brosch. 40 Pf., geb. 50 Pf.
- Derselbe. **Geschichte.** Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. Von P. Müller und J. A. Böker. Einzel-Preis geh. 60 Pf., geb. 75 Pf.
- Hannover, Helwische Verlagsbuchhandlung. **Die Geschichte mit tabellarischer Übersicht.** Von W. Heinze. Preis 2 M.
- Freiburg im Breisgau, Herderische Verlagsbuchhandlung. **Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte.** Von Dr. Martin Mertens. III. Teil: Deutsche Geschichte von der Thronbesteigung Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart nebst einem Anhang. Preis 1,60 M. geb. 2 M.
- Derselbe. **Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte.** Von Dr. Martin Mertens. Preis 1,60 M. geb. 2 M.
- Derselbe. **Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung.** (Erdfunde.) Von Prof. Wilhelm Bähr. Neubearbeitet von Dr. Ludwig Neumann. Preis 2 M. geb. 2,50 M.
- Derselbe. **Eidesammlung für höhere Mädchenschulen, Mittelschulen und andere Lehranstalten.** Von Gustav Weber. III. Heft. Preis 60 Pf.

#### IV. Briefkasten.

- L. M.** Ihre Arbeit wird erscheinen.
- Wilsb. in Brumck., Vogtland.** Ich bitte um Ihre genaue Adresse.
- Ostpreußen.** Ich empfehle Ihnen: „Dinter“ aus der Comenius-Bibliothek in Leipzig.
- M. K.** Brief folgt.
- H. H.** Eine Weihnachtsfeier bringt das nächste Heft.

# Für die Schule.

## Ein Andenken an den verstorbenen Seminardirektor Dr. Lang aus Alttmann.

Mittelbare Willensbildung durch Gewöhnung und gesetzliche Zucht.

### I. Zur Gewöhnung.

Früh gewöhne das Kind, und beharrlich üb es im Guten,  
und an die Kraft, es zu tun, lehr' es glauben dein eigenes Beispiel.  
Aber bewahr' es vor Müßiggang auch und vor verderblichem  
Einfluß;

halte böse Gesellen ihm fern und gib ihm Beschäftigung.  
Unparteiisch prüf' es und unbemerkt, und erkunde täglich mehr  
seine Art,

daß mit Weisheit geschehe die Aufsicht.  
Strenger, wo Leichtsinns des Zügels bedarf, bei Verlässlichem  
freier.

Nur, daß nicht in die Gewöhnung sich Anna und Adalbert teilen.

### II. Zur gesetzlichen Zucht.

#### A. Gebot und Verbot.

Freundlich und ernst zugleich gebiet und verbiete, o Lehrer.  
Unzweideutig und kurz, entsprechend dem Zweck der Erziehung.  
Ohne Begründung, nicht ohne Not, doch fordre beharrlich!

#### B. Strafe.

Nicht zur Sühne, zur Besserung straf' und zum Schutz des Gesetzes;  
nur Barbaren am Leib, an Freiheit und Ehre die andern.  
Selten — und gern auffparend den härteren Streich und gerecht stets;  
niemals ohne Verhör, wo noch zweifelhaft der Beweggrund,  
stets entsprechend der Kindesnatur, dem Geschlecht und dem Alter  
und des Sünders ureigener Art und der Art der Versündigung,  
nie im Affekt — denn es bessert die Furcht nicht, noch die Er-  
bitterung,

nie dein Mütchen zu kühlen mit Spott und rächendem Schmähwort!  
 Reiche Comenius gleich die bittre Arznei wie ein Hausarzt,  
 Fülle dir erst mit Liebe das Herz auch zum Allergeringsten wie  
 Pestalozzi,  
 dann strafe: so strafft du weise und wirksam!

### C. Belohnung.

Iselin wollte mit Gold dem Tugendhelden des Dorfes lohnen  
 und ließ zwölf Böller ihm lösen am Himmelfahrtsmorgen.  
 Aber du spar' im Belohnen! Nicht Lohnsucht keine im Zögling.  
 Ob er sich wohl um die Pflicht noch bemüht, wenn die Prämie  
 nicht mehr  
 winkt, die allein ihn immer gespornt? Ward kein andrer neidisch  
 und nicht gram etwa gar dem Erzieher, der ganz sich versehen  
 und für den Würdigsten hielt, der ein Lügner, Spötter und Mautheld?  
 Lohne mit Vorsicht drum! Gar bald verschärzt das Vertrauen,  
 wer wider Wissen so ungerecht lohnt.  
 Den zagen Bescheidenen, dem es an Kräften gebricht,  
 ihn ermuntere für treffende Antwort öfter mit ehrendem Lob!  
 Kaltblütig nimm du des fecken, eiteln  
 Schülers erfreuliche Leistung und schweigend entgegen!

## Wie lehren wir unsere Schüler hören?

Vortrag, gehalten am 27. Juni 1906 in der Konferenz des  
 Herforder Lehrervereins.

Von Seminarmusiklehrer Karl Roeder.

„Aufgeschoben ist nicht aufgehoben“ — dies Wort trifft auch auf  
 meinen heutigen Vortrag zu. Unter den Gründen des Aufschubs war  
 der wichtigste der, daß ich den III. Musikpädagogischen Kongreß — der  
 in den Tagen vom 8. bis 11. April in Berlin stattfand — vorher be-  
 suchen wollte. Unter dem frischen Eindruck der interessanten Verhand-  
 lungen im Reichstagsgebäude bzw. im neuen Königl. Opernhaus, an  
 denen etwa 1400—1500 Musiklehrer und Lehrerinnen teilnahmen, trat  
 ich dann sofort an die Ausführung meines Themas heran. Für mich  
 persönlich besonders wertvoll war das aus den Verhandlungen gewonnene  
 Bewußtsein, daß ich mich mit meinen gesangsmethodischen Bestrebungen in  
 völliger Übereinstimmung befinde mit den vom Kongreß angenommenen  
 Grundsätzen und Verbesserungsvorschlägen.

Es ist eine herzliche Freude, zu sehen, wie es sich allerorten regt,  
 der Kunst in ihren einfachen, aber grundlegenden Erscheinungen auch in  
 der Volksschule eine Heimstätte zu bereiten. Von dieser Grundlage aus  
 soll es auch den niederen Volkstreiben möglich gemacht werden, sich durch  
 naturgemäßes Aufwärtsteigen ihren Genußanteil an den Werken unserer  
 großen Meister zu sichern.

Wenn es durch Erziehung und Unterricht erreichbar ist, die breite



unterste Schicht unseres Volkes auf eine höhere Stufe gesunder Genüßfähigkeit gegenüber den Kunstwerken aller Art zu erheben, so kann es nicht ausbleiben, daß damit dem Schmutz und Schund, der sich in ungemessener Menge mit schamloser Dreistigkeit dem Ungebildeten als Kunst aufdrängt, der Todesstoß versetzt wird; und es würde diese Tat in ihren weiteren Wirkungen ein ungeahnter Sieg des Guten über das Gemeine, eine segensreiche Hebung der Volkssittlichkeit, eine Gesundung und Erstarkung des ganzen inneren Volkslebens bedeuten.

Auch das steht fest: eine künstlerisch reformatorische Umgestaltung, bezw. Neubelebung von unten auf würde und müßte ihre hellen Sonnenstrahlen auch nach oben werfen und vernichtend und versengend die morsche Scheinbildung treffen, die sich vielfach in jenen Kreisen breit macht, denen die Wege zur echten Kunst zwar nicht verschlossen, aber unbequem oder gleichgültig sind.

Es ist wohl selbstverständlich, daß die Schule bei einer so außerordentlich wichtigen Erziehungsaufgabe mitwirken muß, weil sie die berufene Vertreterin der Erziehung durch den Unterricht ist. Es unterliegt aber auch gar keinem Zweifel, daß die Schule, d. h. die Lehrerschaft dabei mitwirken will. Selbst die Vertreter des reinen Nützlichkeitsprinzips, die sagen: die Schule soll ihre Schüler mit Kenntnissen und Fertigkeiten fürs Leben ausrüsten — werden zugeben müssen, daß die in Rede stehende Aufgabe völlig unter dem Zeichen des Sages steht: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben!“

Unserm Lehrerstand, und besonders dem Volksschullehrerstand, ist es oft mit vollem Recht bezeugt worden, daß er ein ideal gerichteter Stand ist: ideal nach seiner Berufsarbeit, ideal nach der Berufsauffassung seiner Mitglieder. In den leider ja noch nicht beendigten sozialen Kämpfen hat sich unser Lehrerstand ein hohes Maß idealer Gesinnung bewahrt, worauf wir mit Recht stolz sein dürfen. Möge nie die Zeit kommen, in der der Lehrerstand im großen und ganzen ein idealarmer Stand genannt werden müßte: die höchste mögliche soziale Hebung wäre kein vollwertiger Ersatz für den Verlust an Idealen.

An unsern idealgesinnten Lehrerstand wende ich mich nun bei Beantwortung der Frage: „Wie lehren wir unsere Schüler hören?“ Diese an sich so unscheinbare Aufgabe muß mit in erster Linie gelöst werden, wenn wir auf dem Gebiete der musikalischen Kunst jenen Zielen zusteuern wollen, die ich im Eingang meines Vortrags kurz gekennzeichnet habe.

Ich bin fest davon überzeugt, wenn diese Aufgabe in ihrer ganzen Bedeutung aufgerollt und im einzelnen enthüllt wird, so werden sich genug willige und fleißige Arbeiter finden, die — auch ohne behördlichen Zwang — Hand ans Werk legen — und: wo sich guter Wille und Tat vereinigen, kann der Erfolg nicht ausbleiben.

Übereinstimmend ertönte es auf dem Kongreß aus allen Reden und Berichten — die ich Ihnen nach stenographischen Aufzeichnungen vor-

legen kann — über die Reform des Schulgesangunterrichts: Mit dem alten Schlendrian der Papageien- oder Vogelorgelmethode muß allgemein und definitiv gebrochen werden, wenn wir vorwärts kommen wollen.

Der Satz ist keineswegs neu; seit Pestalozzi und seinen Mitarbeitern wurde er von Zeit zu Zeit von unsern besten Methodikern des Gesangunterrichts — wenn auch in anderer Form — ausgesprochen, aber von denen, die es anging, nur gehört und dann vergessen.

So ging es zunächst bis zum Erlaß der „Allgem. Best. vom 15. Okt. 1872“. Welchen Segen hat dieser gesunde Lusthauch auf fast allen Gebieten des Volksschulunterrichts verbreitet — leider zunächst am wenigsten auf dem Gebiete der Kunst. Zwar wurden nach reiflich 30 Jahren die für das Zeichnen in Aussicht gestellten Reformpläne zur Tat — aber zur Verbesserung des Gesangunterrichts geschah von oben her fast nichts.

Es blieb somit bezüglich des Singens im günstigsten Falle beim alten, d. h. ganz nach Willkür und je nach dem Können oder Nichtkönnen der Lehrenden und Aufsichtführenden erfuhr der Gesang eine entsprechende bessere oder schlechtere Pflege; einem allgemein verbindlichen höheren Ziele muß erst noch Geltung verschafft werden.

Der Kongreßruf: „Fort mit dem alten Schlendrian!“ hat also durchaus seine Berechtigung. Bei einer näheren Beleuchtung der bestehenden Verhältnisse läßt sich eine ansehnliche Reihe von Faktoren aufzählen, die in ihrem Zusammenwirken die auf dem Gebiete des Schulgesanges vorhandene Rückständigkeit ergeben mußten.

Die „Allgem. Best.“ bezüglich des Gesangunterrichts ist ein Meisterwerk der Kürze und Klarheit. Jedes Wort darin ist von besonderer Wichtigkeit und Bedeutung. Wenn mitunter im Unterricht der Methodik gelehrt und in Lehrplänen der Satz aufgestellt wird: „Ziel des Gesangunterrichts ist die Einübung von Chorälen und Volksliedern“, so ist das einseitig, ja unrichtig. Nach den „Allgem. Best.“ ist das Ziel des Gesangunterrichts „daß jeder Schüler nicht nur im Chor, sondern auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgange eine genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigentum inne habe“.

Wenn wir diese allgemeine Bestimmung in ihre einzelnen Forderungen zerlegen, so ergibt sich außer der auf den Liedgesang bezüglichen Forderung:

1. jeder Schüler soll singen lernen,
2. jeder Schüler soll singen lernen,
3. jeder Schüler soll einzeln singen können,
4. jeder Schüler soll richtig singen lernen,
5. jeder Schüler soll sicher singen lernen!

Jede von diesen Forderungen umschließt ganz bestimmte Aufgaben, die der Gesangunterricht lösen muß, wenn er das behördlich festgesetzte Ziel erreichen will.

Jeder Schüler soll singen lernen! Das Singen ist eine Kunst, zu deren Ausübung innere geistige Kraft — Gesangkraft — und äußere Geschicklichkeit im Gebrauch der Gesangsorgane — Gesangsfertigkeit — erforderlich sind. Es ist also Aufgabe des Gesanglehrers, seine Schüler mit Gesangkraft und Gesangsgeschicklichkeit auszurüsten.

Die vierte Forderung lautet: Jeder Schüler soll richtig singen lernen! Welche Fülle von Aufgaben birgt allein diese Forderung in sich! Zum richtigen Singen gehört: gute Tonbildung, reines Tontreffen, rhythmisch genaues Aushalten, gesangsmäßiges Atmen, gute Betonung, schöne Aussprache, sinngemäßer Vortrag.

Jeder Schüler soll sicher singen können. Das vermag er doch nur, wenn er sich dessen bewußt geworden ist, daß ihm die zum Singen erforderliche Kraft innewohnt, und daß er die dazu notwendige Geschicklichkeit erlangt hat.

Nach erst dann wird gleichzeitig die Forderung erfüllt sein, daß jeder Schüler einzeln — ohne fremde Unterstützung — also allein singen kann.

Die zweite Forderung lautet: Jeder Schüler soll singen lernen! und diese Forderung führt mich mitten hinein in mein Thema, dem ich eine breitere Basis geben mußte.

Wie zahlreich sind doch noch die Dispensationen gerade im Gesangunterricht! Man behauptet einfach von einem jungen Menschen, der sich zum Singen ungeschickt anstellt: er hat kein Gehör! und verwehrt ihm mitzusingen und sich die ihm fehlende Geschicklichkeit anzueignen. — Wenn der arme Mensch zunächst nur brummt, und zwar recht falsch, so ist das für mich und doch wohl auch für jeden Einsichtigen nur ein Zeichen, daß seine Stimme nicht normal ist, d. h. daß er nicht mit der Leichtigkeit wie die meisten andern Schüler seinen Gesangapparat wird gebrauchen lernen. Die Feststellung des Grades seiner Hörfähigkeit ist damit aber keineswegs erledigt. Durch die Schnellfertigkeit im Absprechen jeglicher Hörfähigkeit ist unendlich viel gesündigt worden — bewußt oder unbewußt — das mag dahingestellt bleiben. Nur ein einziger Entschuldigungsgrund dafür, daß verhältnismäßig viele Schüler in der Schule nicht singen lernen, mag einige Berechtigung haben: das ist die häufig vorhandene Überfüllung der Klassen und die zu knapp bemessene Unterrichtszeit — die eine Einzelbeobachtung und eine Einzelpflege erschweren. Der Grund, den man in der unmusikalischen Beschaffenheit so vieler Menschen sucht, ist durchaus hinfällig.

Als erste Forderung der „Allgem. Best.“ stellte ich vorhin heraus: Jeder Schüler soll singen lernen. Notwendige Voraussetzung des Singenkönnens sind, wie schon bemerkt, Gesangkraft und Geschicklichkeit.

Gesangkraft kann nicht in den Menschen hineingetragen werden, sie muß in ihm entwickelt werden. Die Möglichkeit dazu ist vorhanden, da jeder Mensch die Ansätze dazu mit auf die Welt bringt; allerdings

muß es erfahrungsgemäß unumwunden zugegeben werden, daß diese Ansätze zur Gesangkraft — die Gesanganlagen — in verschiedenen Mäßen auf die verschiedenen Menschen verteilt sind: die Verschiedenheit der Anlagenverteilung finden wir aber auch auf anderen Gebieten — häufig sogar noch auffälliger — ohne daß man dort an ein Ausschließen vom Unterricht denkt.

Wenn es überhaupt eine notwendige Praxis wäre, Schüler mit zu schwacher Befähigung vom Gesangunterrichte auszuschließen, so müßte doch der Gerechtigkeit wegen erst der Grad der Beanlagung festgesetzt werden, von dem an die Berechtigung zur Teilnahme am Singen beginnt.

Soll dieser Grad willkürlich von jedem einzelnen Lehrer festgesetzt werden dürfen? Nach der behördlichen Bestimmung, der ich mich aus voller Überzeugung als Mensch, nicht als der Behörde unterstellter Beamter, anschließe, hat jeder Schüler mit leiblich gesundem, also normalem Ohr, ein Anrecht darauf, gesanglich geschult zu werden; außer der leiblich gesunden Beschaffenheit des Hörorgans hat die Schule nichts vorauszusetzen. Eine etwa vorhandene krankhafte Beschaffenheit des inneren Ohres (Folge von Kinderkrankheiten, schnellem Wachstum od. a. U.) kann und sollte nur unter Mitwirkung des Arztes festgestellt und vielleicht Grund einer Dispensation werden.

Durch die Fassung meines Themas wollte ich zunächst zum Ausdruck bringen, daß das Hörenlehren die grundlegende und wichtigste Tätigkeit des Gesanglehrers sein muß. Daß wir unsere Schüler schon dadurch gesanglich im weiteren Sinne schulen, wenn wir sie richtig hören lehren, d. h. der Musik gegenüber genußfähig machen. Der wichtigste Teil der musikalischen Bildung eines Menschen überhaupt ist die Fähigkeit, musikalische Kunstwerke recht hören, d. h. verständig genießen zu können; die Ergänzung der musikalischen Bildung durch die Erlernung der praktischen Musikausübung im Gesang oder Instrumentenspielen wird in der Regel eine Vollendung musikalischer Bildung sein; der bloße Besitz technischer Kunstfertigkeit ohne die Grundlage der rechten Hör- und Genußfähigkeit ist nur halbe oder gar musikalische Scheinbildung.

Diese kleine Abschweifung nur nebenbei. Wir kommt es darauf an, den üblen Umstand zu treffen, daß in der gesang-musikalischen Ausbildung unserer Schüler gerade die wichtigste Seite im allgemeinen zu wenig gewürdigt und gepflegt worden ist.

Wir alle wissen, daß sich der Vorgang des Hörens so vollzieht, daß ein Tonreiz, der unser Ohr von außen trifft, sich nach innen bis in das Gehirn fortpflanzt, wo er uns als eine ihm entsprechende Tonempfindung zum Bewußtsein kommt.

Ebenso ist bekannt, daß mit der Schärfe und Bestimmtheit des Tonreizes die Tonempfindung an Klarheit und Deutlichkeit zunimmt.

Es steht ferner fest, daß bei häufiger Wiederholung desselben Tonreizes die Tonempfindung lebendiger und nachhaltiger wird, ja, daß der gehörte Ton in uns weiter klingt, nachdem der äußere Reiz zu wirken aufgehört hat.



Wir leben nicht mehr in einer Zeit, in der man die Köpfe der Schüler als leere, hohle Kammern ansah, in denen durch den Unterricht Bilder aufgehängt, Geschichten, Bibelsprüche und Lieder aufgestapelt werden sollten, um sie zu gelegentlicher Zeit herausnehmen zu können.

Der Ausdruck „Reiz von außen“ ist jedenfalls ein von den Psychologen sehr gut gewählter gegenüber dem Verhalten unseres Seelenapparates, des Gehirns. Wir reizen das Gehirn, um es zur Tätigkeit anzuregen, um es durch Selbsttätigwerden geistig zu entwickeln.

Verfolgen wir den Tonreiz von seiner Entstehung an! Von verhältnismäßig groben Erregern wird er erzeugt, pflanzt sich durch erst sichtbare, meß- und zählbare Schwingungen nach innen fort, klingt dort weiter durch mikroskopisch nicht meßbare Schwingungen von ebenso unmeßbaren zum Gehörapparat gehörigen Gehirnteilen. Das mikroskopisch Kleine des Tönenden im Gehirn ist von außerordentlicher Bedeutung; es hat den Vorzug, daß die Schwingungen kaum einen Widerstand zu überwinden haben; daher rührt das Andauern des einmal begonnenen inneren Hörens, oder besser Nachhörens, und daraus erklärt sich das Vorhandensein und das Wesen von Tonvorstellungen. — Wohl jeder von uns hat es schon an sich erfahren, daß irgend ein packendes Motiv aus einem Liede oder einem Musikstück ihn nach einmaligem Hören nicht mehr verlassen hat, oder — scheinbar vergessen — durch eine leise Erinnerung daran wieder lebendig wurde.

Diese Erinnerung läßt sich nur dadurch erklären — wenn auch nicht beweisen — daß die Einmündungen und Verzweigungen des von unserem Gehörorgan zum Gehirn entandten Nerves einen Musikapparat darstellen, der durch Anregungen oder Reizungen von außen zum selbsttätigen Musizieren — geistig gedacht — veranlaßt werden kann.

Ich wählte vorhin den Fall eines packenden Motivs, das uns nach einmaligem Hören nicht mehr verläßt. Damit habe ich eine Eigentümlichkeit des inneren Musikapparates berührt, die bei der musikalischen Ausbildung von großer Bedeutung ist, und die darum noch näher gekennzeichnet werden muß. Dem Packenden steht das musikalisch Nichtpackende gegenüber. Wir nennen Musik schön oder unschön, bezeichnen sie als weich, zart, sanft, — rau, hart; sie stimmt uns heiter, fröhlich, traurig, oder sie läßt uns kalt.

Wir stehen vor der Frage:

Wer in uns trifft die Entscheidung über die Art der unser Ohr treffenden musikalischen Reizungen? Entweder der innere Musikapparat selbst, oder ein verwandter, innig mit ihm verbundener Sinn. Wir haben es also entweder mit einer besonderen Funktion des Gehörapparates, oder mit der unmittelbaren Mitwirkung eines anderen Sinnes zu tun. Wenn die eingebürgerten Bezeichnungen Berechtigung haben, so kommt das Gefühl als mitwirkender Sinn in Betracht, und es erscheint die Annahme als völlig gesicherte Tatsache, daß die feinsten Verzweigungen des Gehörapparates und die des Gefühlssinnes eng miteinander verknüpft sind, so daß sich die feinsten Tonwellen in Gefühlswellen umsetzen und umgekehrt — daß sie also gegenseitig ineinanderfließen. Dürfen wir hiermit als

einer vorhandenen Tatsache rechnen, so haben wir die einfachste Erklärung einerseits für die Freude an schönen Klängen, wie anderseits für das Bedürfnis, seinen Gefühlen durch Töne Ausdruck zu geben.

Meine Herren Kollegen! Jeder unserer Schüler bringt einen solchen, fein eingerichteten inneren Musikapparat, als Geschenk der Natur, mit. Allerdings sind die verschiedenen Apparate dem Werte nach verschieden: der eine läßt sich leichter, der andere weniger leicht, ein dritter nur mit vieler Mühe zum richtigen Tönen bringen. Es ist aber unsere Aufgabe, alle durch das Mittel des Unterrichts so einzustimmen, daß sie fröhlich mitklingen und mitfühlen im großen Weltkonzert.

Im folgenden werde ich mich bemühen, in möglichster Kürze darzustellen, welche Aufgaben der Gesangsunterricht im einzelnen zu lösen hat, um die Schüler musikalisch hören zu lehren.

Als erste Hörtätigkeit habe ich vorhin die Tonempfindung bezeichnet. Sie entsteht durch den von außen wirkenden Tonreiz, den der Lehrer durch seine Stimme, oder besser durch die Violine, oder — was ich allgemein vorziehen würde, durch ein Harmonium ausübt.

Wenn wir davon ausgehen, daß manche Gehörapparate schwerer reizbar sind, so ergibt sich daraus, daß derselbe Reiz häufig genug wiederholt werden muß, wenn er in allen Schülern dieselbe Tonempfindung erzeugen soll. Aus demselben Grunde ist es nötig, daß der Tonreiz klar, bestimmt und klangschön ist.

Als erste Übung im Hören ergibt sich also die Übung im richtigen Nachempfinden einzelner vorgespielter oder vorgesungener Töne ohne Beziehung zueinander. Das „Bordieohrenbringen“ der Töne muß so oft wiederholt werden, bis die einzelnen Töne — zunächst in beschränkter Zahl — von den Schülern richtig empfunden und als in ihnen von früheren Reizen her weitertönend wieder erkannt werden, d. h. daß die bezweckten Tonempfindungen dauerhaft, daß sie zu bewußten Tonvorstellungen werden.

An die Übung im Einzeltonhören schließt sich sodann das Inbeziehungsetzen von zwei und mehreren Tönen zueinander und das Erkennen- und Unterscheidenlehren der verschiedenen Toneigenschaften an.

Für die weiteren Stufen der Unterweisung im richtigen Hören ist es unbedingt erforderlich, weil unbestritten förderlich, daß das Auge mitwirkt zum Zwecke der Tonveranschaulichung durch Tonzeichen.

In einer Klasse von Blinden würde ich mich auf reines Gehörstingen beschränken, wie ich mir vorstellen kann, daß der Zeichen- und Malunterricht bei Taubstummten durch das Mittel der stummen Gebärdensprache erteilt werden könnte. Auf anderen Unterrichtsgebieten lassen wir doch das Auge des Schülers in weitgehendem Maße mitwirken; wir veranschaulichen da nicht nur Gegenstände, die für das Kind unerreichbar sind, sondern wir bringen sogar Bilder, Pflanzen, Tiere usw. aus der nächsten Umgebung der Schüler mit in den Unterricht. Man mag einwenden, es handele sich dabei auch um wirkliche Dinge, die man zeigen oder zeichnen kann, während es sich bei der Tonschrift nur um Symbole für die Toneigenschaften handelt. Es wird aber jeder gern zugeben, daß ein ge-

eignetes Symbol für eine anders nicht sichtbar zu machende Sache dieser selbst eine faßbarere Wesenheit und größere Dauerhaftigkeit verleiht.

Nun besitzen wir in unsern Noten, die sich durch Jahrhunderte hindurch allmählich zu dem gestaltet haben, was sie heute sind, eine hochentwickelte, internationale Tonschrift, durch die sich alle melodischen, rhythmischen, dynamischen und harmonischen Tonverhältnisse leicht verständlich darstellen lassen.

Zu dem Nutzen, den die Noten als Anschauungsmittel im Unterricht gewähren, kommt noch der, daß wir den Schülern die Tonschrift fürs spätere Leben mitgeben.

Bei dem Inbeziehungsetzen der Töne zueinander kommt zunächst die Höhe in Betracht. Wir leiten den Schüler an, die gewonnenen Tonvorstellungen miteinander zu vergleichen, hohe von tiefen Tönen zu unterscheiden; wir lehren ihn urteilen. Ebenso gehört das Abwägen von starken und schwachen, das Messen von langen und kurzen Tönen zur Übung im Tonurteil und setzt richtiges Hören voraus. Alle Lehrtätigkeiten im Gesangsunterrichte, mit denen wir die Absicht verbinden, die Schüler hören zu lehren, laufen vereinigt auf den Hauptzweck hinaus, die geistige Gesangkraft der Schüler zu entfalten.

Auf der Grundlage der vorhandenen natürlichen Ansätze zum Hören erzeugen wir zunächst klare Tonempfindungen, bilden diese durch fortgesetzte planmäßige Reizungen zu Tonvorstellungen aus und leiten nun den Schüler an, unter Benutzung seiner Verstandeskraft und mit Hilfe der Veranschaulichung durch Tonzeichen richtig zu urteilen in bezug auf Höhe, Dauer und Stärke der Töne.

Zur völligen Ausbildung des Tonurteils ist viel Zeit und reichliche Übung erforderlich; das liegt an der Ausdehnung des Tonsystems, an der Vielgestaltigkeit der Tonwerte und ihrer Gruppierungsmöglichkeiten, sowie an der mannigfachen dynamischen Belebung, die der Ton erfahren kann.

Zur höheren Vollendung der inneren musikalischen Ausbildung — über die Aufgaben und Ziele der Volksschule hinausgehend — würde es nun noch erforderlich sein, den Schüler mit der allgemeinen Musik- und Harmonielehre vertraut zu machen, und zwar durch Erklärung des Lehrers, gestützt auf ausreichendes Hören des Schülers; dazu kämen dann noch die Belehrungen über die Eigenart der menschlichen Stimme und der künstlichen Instrumente, sowie über die verschiedenen musikalischen Kunstformen vom einfachen Liedsage an bis zur Symphonie, zum Dramatorium und Musikdrama. Alle Belehrungen müssen sich auf urteilsfähigeres Hören und schriftliche Veranschaulichung stützen.

Für mich steht es unzweifelhaft fest, daß sich der Mensch auf die eben gezeichnete Weise zur höchsten Genußfähigkeit musikalisch bilden und erziehen läßt, ohne daß er gleichzeitig singen oder spielen lernt — allein durch die planmäßige Entfaltung seiner inneren Gesangkraft auf dem Wege der Anleitung zum richtigen Hören.

Es würde nun noch am Platze sein, eine Auswahl systematisch angeordneter Hörübungen für die einzelnen Hörstufen vorzuführen. Doch



will ich aus mehrfachem Grunde davon abstehen. Aus dem reichen Material der vorhandenen guten Lehrgänge muß es dem Gesanglehrer möglich sein, die dem Bedürfnis seiner Klasse entsprechenden Übungen auszuwählen und zweckmäßig zusammenzustellen.

Abichtlich habe ich mich streng an den Wortlaut meines Themas gehalten. Mancher unter Ihnen mag darauf gewartet haben, daß auch das Singen, bezw. das Singenlehren zur Besprechung kommen werde.

Meine Herren! Es werden die Fähigkeiten des Hörens und des Singens viel zu wenig auseinandergehalten und für sich behandelt. Das Hören verlangt eine seinem Organ entsprechende Pflege, wie das Singen wiederum seinem Organ entsprechend gelehrt und gepflegt werden muß. Es lassen sich im Gesangunterricht sehr wohl beide Zwecke in der Regel an einer Übung miteinander vereinigen, doch meist nur so, daß einer davon als Hauptzweck im Vordergrund steht. Jedenfalls muß sich der Lehrer stets und überall darüber klar sein, was er mit einer bestimmten Übung bezweckt.

Es darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, was er lehrt, sondern die gesangliche Schulung der Schüler muß planmäßig erfolgen; wenn dies geschieht, kann in der achtfährigen Schulzeit durchgehends mehr geleistet werden, als es noch vielfach der Fall ist.

Es ist das Verhängnis des Gesangunterrichts gewesen, daß man bis in unsere Tage hinein zu wenig trennte: Hören und Singen. Aus dem großen Schülertopf wurden die als „Musikalische“ abgeschäumt, die mit einiger Singfähigkeit aus dem Elternhause ankamen; nach der Hörfähigkeit der übrigen wurde wenig gefragt und an die Entwicklung der angeborenen Geisteskraft des Tonhörens wurde nur vereinzelt gedacht.

Meine Herren, ich bitte auch Sie, mit dem durchaus unzeitgemäßen Mechanismus im Gesangunterricht, der sich mit der vogelorgelmäßigen Einübung der Choräle und Volkslieder zufrieden gibt, zu brechen. Sie werden, dessen bin ich sicher, die Freude an stetig wachsenden schöneren Erfolgen, Ihre Schüler den schönsten Gewinn fürs Leben haben.

Wichtiges Tonhören, bewußtes Tonvorstellen, sicheres Tonurteil nebst dem Verständnis für unsere Tonschrift müssen unsern Schülern als geistige, bleibende Werte durch den Gesangunterricht vermittelt werden, wenn wir den hochgesteckten idealen Zielen des Gesangunterrichts zusteuern wollen. Wir befinden uns hier in einer freien Lehrerversammlung; in einer solchen muß auch ein freies, aufrichtiges Wort gesagt werden dürfen, und darum spreche ich es offen aus: Es ist eine beklagenswerte Rückständigkeit, wenn aus so hochentwickelten Schulsystemen, wie sie beispielsweise A. od. Y. besitzt, die Schüler in Scharen entlassen werden ohne die gediegene gesangliche Ausbildung, die gefordert werden muß als notwendige Mitwirkung beim Ausbau der Grundlagen einer erstrebenswerten allgemeinen Volkskunst — eine Ausbildung, die auch aufs schönste durchführbar ist, wenn die in den Lehrkörpern vorhandenen Kräfte in rechter Weise zur Verwendung kommen.



Wenn ich mir am Schluß noch erlaube, Sie auf mein soeben bei Fr. Dürr in Leipzig erschienenen Buch: „Unterrichtslehre des Volksschulgesanges“ aufmerksam zu machen, so geschieht es auch nur im Sinne der vorhin ausgesprochenen Anregung. In dem Buche habe ich ausführlich gezeigt: 1. was ich vorhin nur in Umrissen tun konnte: Wie lehre ich meine Schüler hören? 2. Wie lehre ich meine Schüler singen?

Es mag noch viel bessere Wege geben, die kürzer und leichter an beide Ziele führen — aber das nehme ich für meinen Weg in Anspruch, daß er in 25 jähriger Praxis von unten auf abgesteckt und ausgebaut wurde, und daß die Liebe zur Schule und zur schönen idealen Sache dabei mein Lichter Leitstern war.

### Leitsätze.

1. Mit dem mechanischen Verfahren des reinen „Gehörsingens“ muß allgemein und endgültig gebrochen werden, wenn wir auf dem Gebiete des Gesangunterrichts weiterkommen wollen, das heißt, wenn wir endlich das Ziel annähernd erreichen wollen, das die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“ für den Gesangunterricht der Volksschule aufgestellt haben.

2. Der Gesangunterricht soll alle Schüler mit innerer Gesangkraft und mit äußerer Gesangsgechlichkeit ausrüsten.

3. Gesangkraft läßt sich in allen Menschen aus den vorhandenen natürlichen Anlagen entwickeln; sie muß entwickelt werden, wenn der Mensch den Werken der Tonkunst gegenüber genußfähig werden soll.

4. Die Entwicklung der Gesangkraft erfolgt im Gesangunterricht dadurch, daß wir unsere Schüler im weitesten Sinne hören lehren.

5. Im einzelnen hat der Gesangunterricht nach dieser Seite hin folgende Aufgaben zu lösen:

a) durch klangschöne, klare Tonreize, richtige Tonempfindungen in den Schülern zu erzeugen,

b) durch ausreichende Wiederholung derselben Reizungen die Empfindungen von bestimmten Tönen und Toneigenschaften dauerhaft zu machen, das heißt zu Tonvorstellungen auszubilden,

c) unter Zuhilfenahme von Auge und Verstand der Schüler ihre Tonurteilskraft zu bilden und so weit zu entwickeln, daß sie mit Verständnis die vorgeschriebenen Choräle und Volkslieder lernen können.

6. Die gesangsmusikalische Ausbildung des Schülers muß eine Ausrüstung fürs spätere Leben bedeuten; sie soll ihn befähigen selbständig und verständig teilzunehmen am Gesang im Haus, Kirche und Gesellschaft und soll ihm eine zuverlässige Richtschnur bilden bei der Entscheidung über Schön oder Häßlich gegenüber den Erzeugnissen und Darbietungen der musikalischen Kunst.

## Wie bringe ich die Kinder im ersten Schuljahre zum fließenden Lesen?

Von Lehrer Wilh. Brieg, Thale (Harz).

Der Lehrplan unserer sechsklassigen Volksschule schreibt für den Schreibleseunterricht vor: „Die Kinder sollen im ersten Schuljahre zusammenhängende Sprachstücke richtig lesen lernen.“ Es ist wahrlich keine leichte Arbeit, die von den Abc-Schützen verlangt wird, aber doch haben sie sie in meiner Klasse fast alle geschafft. Auf welche Weise ich das Ziel erreichte, sollen folgende Zeilen lehren.

Ein Kind, das lesen lernt, schaut die Buchstaben des Wortes der Reihe nach an, vergegenwärtigt sich die entsprechenden Laute und spricht sie aus, indem es sie zugleich zu einem Ganzen verbindet. Zweierlei ist es also, was zum Lesen gehört, und was die Kinder mit-hin lernen müssen: das Erkennen der Laute aus den Buchstaben und das Verbinden der Laute zu Silben und Wörtern. Wer beides kann, kann lesen, lesen im wahren Sinn des Wortes, nämlich die Laute sammeln und ordnen. Lesen und Lesen aber ist zweierlei Ding: ein Kind erkennt langsam die bezeichneten Laute und zieht sie mühsam zusammen, das andere liest schnell und fließend die Seite herunter. Und die Schnelligkeit in allen Operationen ist eigentlich erst dasjenige, was dem Ganzen die gehörige Abrundung gibt, dem Ganzen den Stempel der Vollkommenheit aufträgt. — Das Kind muß zuerst aus dem Buchstaben den Laut erkennen lernen. Wahrlich eine schwere Aufgabe! Märriſche Gestalten sind es, die da Einlaß begehren in des Kindes Seele, alle so ähnlich und doch so verschieden. Die Seele möchte sie wohl festhalten, aber immer wieder entwischt dieser oder jener, und wenn es ihr schließlich gelungen ist, die Kobolde zu bannen, dann hüpfst mit schnellem Sprunge ein neues Männchen in weißem Kleide auf die schwarze Wandtafel: alles stürzt wieder drunter und drüber, und die Arbeit beginnt von neuem. — Sobald ich nach dem i das u eingeführt habe, tritt an die Kinder die Aufgabe heran, beide Laute voneinander zu unterscheiden, schnell jedes Zeichen in den richtigen Laut umsetzen. Da schreibe ich denn sofort die ganze Wandtafel voll i und u in buntem Wechsel. Nun beginnt das Lesen. Ich zeige mit dem Stab auf die Tafel, die Kinder lesen der Reihe nach einzeln und wiederholen im Chor, bis alle nicht nur sicher sind, sondern auch in der Schnelligkeit nichts zu wünschen übrig lassen. Genau so ver-fahre ich, wenn wieder ein neuer Laut eingeführt ist. Immer achte ich darauf, daß der „Neue“ möglichst oft vorkommt, damit er um so schneller eingepreßt wird. Wenn ich auch später in der Hauptsache das Silben- und Satzlesen übe, so fällt doch die beschriebene Lautleseübung immer noch einen Teil der Schreiblesestunde aus, wenigstens solange, als noch neue Laute, resp. Buchstaben einzuführen sind; denn nichts erachte ich für wichtiger, als daß die Kinder möglichst sicher und schnell die Buchstaben in Laute umsetzen können.

Um durch das Schreiben auch das Lesen zu unterstützen, halte ich darauf, daß jeder Schüler weiß, was er schreibt, also imstande ist, auf Fragen, wie z. B.: Wie heißt der? dieser usw., sofort Antwort zu haben. Dasselbe wiederholt sich selbstverständlich bei der Druckschrift. Ich zeichne die Buchstaben an die Tafel, füge jede Stunde einige neue hinzu und übe das Lautlesen bis zur vollkommenen Sicherheit und Geläufigkeit. Das Lautlesen ist zwar eine recht mechanische und geisttötende Übung, aber im ersten Leseunterricht durchaus notwendig; denn je öfter die Vorstellung des Buchstabens gleichzeitig mit der des entsprechenden Lautes und der dazu gehörigen Sprechbewegungen im Bewußtsein ist, desto inniger wird ihre Verbindung, desto größer wird die Fertigkeit der Kinder im „Umsetzen“. —

Das Silbenlesen nimmt seinen Anfang, sobald die Kinder einen Mittlaut und mehrere Selbstlaute kennen. Jetzt müssen die Kinder die zweite Tätigkeit vollführen: das Verbinden der Laute oder das Zusammenziehen. Daß die meisten von den Abc-Schützen von selbst nicht zusammenziehen, sondern vielmehr die Laute der Silben einzeln lesen wollen, ist bekannt. Es will ihnen zunächst gar nicht in den Sinn, daß l und a la heißt. Die Erklärung für diese Erscheinung ist leicht zu finden. Immer noch haben die Kinder Mühe mit der Reproduktion des Lautes; dazu kommt nun, daß sie bei jedem Vokal den Kehlschluß (') fortlassen müssen. Das will also auch geübt sein. Deshalb lasse ich dem Silbenlesen das Kopflautieren vorangehen. Schon in den ersten Stunden beginnt es und unterbricht dann als willkommene Abwechslung die Schreib- und Lautleübungen der ersten Zeit. Da heißt es: l + a = la; l + o = lo; l + au = lau; f + a = fa; f + u = fu usw. Bis zur vollkommenen Fertigkeit werden diese Verbindungen geübt. Zuerst zieht ein Kind die Laute zusammen, dann wiederholt der Chor. Ich leite durch Handbewegungen das Sprechen. Wenn ich die Hand aufwärts führe, sprechen die Kinder den Mittlaut, bewege ich sie abwärts, fügen sie den Selbstlaut hinzu. So vorbereitet, sind die meisten Kinder imstande, zweilautige offene Silben ohne weiteres zu lesen. Sind die Selbstlaute und der Mittlaut s eingeführt, so entsteht an der Wandtafel folgender Lesestoff: so, sa, sei, si usw. Die Schüler lesen zuerst langsam, indem sie das s so lange aushalten, bis ich mit dem Stab auf den Selbstlaut zeige. Stockt ein Kind, so schreibe ich die Laute einzeln an die Tafel. Kann das Kind sie lesen, aber nicht zusammenziehen, so übe ich das Kopflautieren. Diese letztere Übung bildet ja, wie schon gesagt, immer einen Teil der Schreib- und Lese- und zwar in der Art, daß sie ihren Stoff stets der nächsten Stufe der Leseschwierigkeit entnimmt, daß also beispielsweise das Lesen zweilautiger Silben und das Kopflautieren dreilautiger (rein, sein, mein usw.) parallel laufen. Alle Kinder lesen bald ganz fließend. Aber dennoch kommt es vor, daß ein Schüler stockt, besonders bei langen Wörtern. Das Wort „Elsternest“ ist für den Kleinen zu lang; er kann das Wortbild nicht überschauen, wird mutlos und fängt an zu raten. Hier suche ich dem Kinde dadurch zu helfen, daß ich

das Wort an der Tafel entstehen lasse. Sobald ein Kind beim Lesen eines Wortes hapert, heißt es: „Alle hersehen!“ Jetzt schreibe ich das Wort an die Tafel, halte nach jedem Buchstaben oder nach einer neuen Silbe inne, und das Kind liest die Laute, die Silben und schließlich das ganze Wort richtig. Dieses Entstehenlassen der Wörter lasse ich regelmäßig auftreten, es ist eine Hauptübung beim ersten Lesen. Die Kinder werden dadurch sehr im Lesen gefördert; denn es entspricht dem Wesen des Lesens. Sie werden gezwungen, die Laute und Silben der Reihe nach zu verbinden. Ferner ist es eine beständige Wiederholung, und die Schüler werden dadurch selbständig. Ganz allein muß das Kind das Wort herausbringen; dadurch bekommt es mehr Lust zum Lesen und mehr Vertrauen zu sich selbst.

Ebenso wichtig wie das Entstehenlassen der Wörter ist das Verändern derselben. Durch das Entstehenlassen werden die Kinder im Lesen gefördert, das Wortverändern macht sie gewandt. Letzteres ist gewissermaßen ein Wortspiel und wirkt durch die Überraschungen, die es bringt, ganz besonders auf die Kinder. Durch Fortlöschchen und Hinzufügen wird das Wortbild in ein anderes mit anderm Sinn verwandelt. Es steht z. B. „ei“ an der Tafel. Daraus wird: ein, eine, seine, sein, nein, mein, meine, reine, rein, Schein, Lein, Leim, leimen, Bein, Wein uhw. Fragen und erklärende Bemerkungen laufen nebenher. Für die Kinder ist das Verändern das beste, was sie im Schreiblesen kennen. Große Munterkeit herrscht überall; selbst die Trägsten werden lebendig. —

Die Lesefertigkeit suche ich namentlich durch das Wortlesen zu erzielen; d. h. die Kinder lesen der Reihe nach, und zwar je ein Wort, das der Chor wiederholt, ähnlich wie es bereits beim Lautlesen beschrieben ist, und wie es sich beim Silbenlesen wiederholt. — Die ganze Schreibschrift hindurch ist die Wandtafel nebst Kreide meine Lesetafel; nur so kann ich anfangs eine große Menge von Lesestoff an die Kinder heranbringen, den die Lesetafeln bekanntlich nicht in genügender Menge bieten.

Nach will das Sprichwort „Eile mit Weile“ im ersten Leseunterricht beherzigt sein. Nie gehe ich schon weiter, wenn noch nicht alle Kinder, so weit es irgend möglich ist, den Stoff bis dahin beherrschen. Was man hier sozusagen an Zeit verliert, wird spätestens bei der Druckschrift doppelt wieder eingebracht. So schnell kann man dann fortschreiten.

## Moderne Betrachtungen über Hebbels „Nibelungen“.

1862—1902.

Von Lehrer Nikolaus Henningsen, Hamburg.

Die Sonne unter den alten Heldensagen des Mittelalters, das herrliche Nibelungenlied, in dem sich alle Strahlen der Mythologie, der Helden- und Volksage sammeln, ist in der neueren Zeit eine Fundgrube



wissenschaftlicher und künstlerischer Arbeiten gewesen. Wie einerseits die Sprachforschung und Ethnologie in den Quellschriften der alten Sage und in ihr selbst neue Versuche angestellt, Beobachtungen gemacht und Resultate gezeitigt hat, so hat andererseits der Stoff seit Beginn des verfloßenen, neunzehnten Jahrhunderts eine große Zahl von Bearbeitungen hervorgerufen, die vorzugsweise auf dem Gebiete des Dramas, des Epos, der Bildhauerei und Malerei, sowie der Musik liegen. Freilich fehlte es den meisten aus der Schar der Bearbeiter, unter denen neben Richard Wagner hauptsächlich die Dramatiker Berücksichtigung finden, an der nötigen dichterischen Gestaltungskraft. Daß gerade aus dem Schoße der romantischen Schule, die in ihrer Reaktion wider die moderne Aufklärung die mittelalterliche Poesie zum Zentrum ihrer Arbeiten machte, die erste Bearbeitung der Nibelungen Sage hervorging, indem sich der Baron Friedrich de la Motte Fouqué des Stoffes annahm, erklärt schon aus den Bestrebungen der Romantiker die Erscheinung, daß fast alle Bearbeiter infolge ihrer wenig produktiven, desto mehr aber reproduzierenden und anregenden Tätigkeit einen bedauerlichen Mangel an dramatischem Schwung aufweisen. Der befähigste von allen ist unleugbar Friedrich Hebbel, der den Inhalt der Nibelungen Sage einer Trilogie zugrunde legte, die unter dem Titel „Die Nibelungen“ aus einem Vorspiel, „Der gehörnte Siegfried“ besteht und zwei Tragödien, „Siegfrieds Tod“ und „Kriemhilds Rache“, die die beiden Katastrophen in erschütternder, großartiger Weise vorführen.

Welchem Umstande haben wir es nun eigentlich zu danken, daß das verfloßene Jahrhundert einen so reichen Ertrag der Nibelungendichtung eingebracht hat? Gewiß hat bei den meisten Dramatisierungen mehr der Einfluß der Romantik, die ehrgeizige Freude des Verfassers an dem Stoffe, als der dichterische Trieb die Feder geführt; dem gegenüber kann aber kein Zweifel bestehen, daß die hervorragendsten Bearbeitungen von Dichtern sind, die durch den gewaltigen Stoff notgedrungen zu ihren Schöpfungen getrieben wurden. Daß die Sage durch so zahlreiche Ausgestaltung in der jüngeren Gegenwart ihr Auferstehungsfest feierte, hat nicht etwa seinen Grund in der Prinziplosigkeit der Romantiker, die durch deren Absicht, die Schönheiten aller Literaturen zu verbinden, begründet wurde, sondern in der Tatsache, daß der alte Inhalt der Sage Eigenschaften, Probleme bietet, die gerade für den modernen Dichter — „modern“ natürlich nicht im Sinne der naturalistisch-realistischen Richtung Grün-deutschlands verstanden — etwas Anziehendes haben.

Die folgenden Betrachtungen erstrecken sich auf die Berechtigung dieser Behauptung; es soll das beste der Nibelungendramen, das Werk Hebbels, einer näheren Prüfung unterzogen werden.

### 1.

Die erste Frage, die uns beschäftigt, ist die, ob und wie weit die nationale Sage überhaupt zur Verwertung für das moderne Drama geeignet ist. Friedrich Hebbel verwahrt sich in seinen dramaturgischen Abhandlungen dagegen, daß der Dichter die Aufgabe habe,

„der Auferstehungseggel der Geschichte zu sein“ oder daß der „wahre historische Charakter“ des Dramas überhaupt im Stoff liege. Eine Zeitlang nämlich wurde seitens der Literaten mit großem Nachdruck die Weltgeschichte als die Hauptfundgrube dramatischer Stoffe bezeichnet. Andererseits wurde wieder behauptet, daß der geschichtliche Stoff direkt unfähig sei zur dramatischen Formulierung, daß vielmehr der Mythos es sei, der als Ausdruck der tiefsten Gedanken und Empfindungen der Gesamtheit der Nation, unerschöpflich für alle Zeiten, der Prägung mit dem Zeichen der Zeit wert sei. Auch dieses Prinzip findet seine Gegnerschaft, deren Hauptvertreter Rudolf von Gottschall ist, der seine Auffassung so gefaßt hat: „Die Voraussetzungen unserer Kultur und Bildung sollen die alleinigen Voraussetzungen der modernen Poesie sein, der Mythos aber, der nationale Sagenstoff, gehört einer Bildungsstufe und Weltanschauung an, für die unserer Zeit das unmittelbare Verständnis abgeht.“ — Dieses wechselvolle Farbenspiel theoretischer Meinungen bestätigt die Wahrheit, daß es ein höchst mißliches Unterfangen sei, mit dem Dichter über die Wahl seines Stoffes zu rechten, ihm gewisse Stoffgebiete vorschreiben oder abgrenzen zu wollen. Während die Theoretiker vielfach an eine bewußt verstandesmäßige Stoffwahl des Dichters glauben, ist doch tatsächlich jeder Stoff dem Dichter gemäß, in dem er einen persönlichen Lebensgehalt zum Ausdruck bringen kann; und das Moderne hängt in erster Linie gar nicht am Stoff, sondern daran, ob der persönliche Lebensgehalt des Dichters genügende Verbindungsfäden zu dem gemeinsamen Lebensgehalte seiner Zeit hat. Wenn das zutrifft und der Dichter außerdem zu einer dementsprechenden Gestaltung des Stoffes die geistige Kraft besitzt, so kann der scheinbar entlegenste Stoff, also in diesem Falle der Mythos, moderne Fundamentierung gewinnen.

Wenn es sich also im allgemeinen um das Stoffgebiet für das moderne Drama, wenn es sich im besonderen um die Frage handelt, ob und wie weit der nationale Sagenstoff für dieses Drama dienen könne, so läßt sich die Frage gar nicht ohne weiteres mit theoretischen Machtsprüchen entscheiden; es ist vielmehr lediglich zuerst zu untersuchen, wie sich der Stoff unter den Händen des Dramatikers gestaltet hat und gestalten sollte.

Was zunächst den Stoff anbetrifft, so ist dieser durchaus nicht identisch mit dem Inhalte des mittelhochdeutschen Nibelungenliedes, das heutzutage in der Schulausgabe von Karl Simrock oder andern allen Gebildeten bekannt ist. Während das Lied in seiner gegenwärtig erhaltenen Gestaltung im dreizehnten Jahrhundert entstand, ist der Stoff zu demselben weit älter, so daß jenes als eine Aufzeichnung und epische Bearbeitung alter Sagen erscheint. Lange scharfsinnige Untersuchungen bedeutender Literaturhistoriker, bei denen die verschiedenen Ansichten und Resultate zu erbitterten Kämpfen führten, leiten uns zu dem Ergebnis, daß der unbekannte höfische Dichter — eine Zeitlang wurde Heinrich von Ofterdingen für denselben gehalten — den uralten Sagenstoff, in den, je älter er wurde, desto mehr andere Sagen hineinverwebt und der Inhalt somit erweitert wurde, dadurch zu seinem eigenen Werke gemacht

hat, daß er ihn mit den zahlreichen Sagen aus der großen Wanderungs-  
epoche und des jungen Germanentums verslocht, ihn überhaupt in das  
Gewand seiner Zeit kleidete. Burgunden und Franken in ihren freund-  
schaftlichen und feindlichen Beziehungen unter sich und in ihren Kämpfen  
mit den das Abendland überschwemmenden Hunnen und die Glanz-  
erscheinung der welterobernden Goten — sie lieferten den historischen  
Einschlag in ein älteres Sagenewebe. Diese älteren Sagen streifen  
nahe an den Göttermythos, indem sie Heldengeschlechter von göttlicher  
oder halbgöttlicher Abstammung verherrlichen. Eine Menge schillernder  
Fäden, die dem eigentlichen Göttermythos mit seinen Naturbeziehungen  
eng verwandt sind, wirken solch ein Sagenewebe: Ein Drachentöter von  
übermenschlicher Kraft, ein vorbildlicher Held, die menschliche Erscheinung  
des Licht- und Frühlingsgottes, von Göttern verliehene und durch Ge-  
schlechter hindurch sich vererbende Waffen und Rosse, unheimliche, aber  
wiltbegehrte Goldschätze — auch in der Götterwelt gibt es leidenschaft-  
liches Begehren für irdische Schätze — heißes Werben um herrliche  
Weiber, weibliche Eifersucht, Heldenneid und -groß und frewle Mordtat,  
Wort, Eid und Treubruch, blutige Rache und flammende Scheiterhaufen.  
Wie der Mythos den Kampf der Naturkräfte in seine Götterwelt hinein-  
trägt, so auch den Kampf der sittlichen Gewalten, Schuld und Sühne,  
Begehren und Buße.

Daß die religions- und literaturgeschichtliche Forschung über den  
germanischen Mythos noch nicht abgeschlossen ist, tut dem Zwecke dieser  
Arbeit keinen Abbruch. Weiß man daher auch nicht genau, was ältester  
Naturauffassung und was sittlichen Ideen angehört, ist man auch noch  
sehr über die Eddalieder, die Hauptquelle für den Mythos, im unklaren,  
so schadet das unserer Betrachtung nicht, da es sich nicht darum handelt,  
ob und inwieweit die bisherige Auffassung des grundlegenden Mythos  
richtig ist oder einer Berichtigung bedarf, sondern lediglich um den Stoff,  
der dem dramatischen Dichter bei seiner Bearbeitung vorgelegen hat.

Eines darf jedenfalls als richtig angenommen werden und ist für  
die Beurteilung der dramatischen Verwertung des Nibelungenstoffes in  
Hebbels Werk von Wichtigkeit, daß nämlich in diesem Stoffe drei Ele-  
mente als Rohstoffe sich mischen: Der Göttermythos, die mit mythischen  
Bestandteilen verwebte Heldensage und die historische Sage.

## Blüten und Früchte.

Schlechte Lektüre ist viel schädlicher als schlechter Umgang, weil kein wirk-  
licher Mensch das rein und ausschließlich Schlechte und Verkehrte so in sich ver-  
körpern und dabei noch schön erscheinen kann, wie ein Gebilde der Phantasie.  
Ferner ist man von schlechten Menschen mehr natürlich getrennt und vor ihnen  
auf seiner Hut, während es beinahe unglaublich ist, was für Bücher, Fenilletons  
und Theaterstücke in den Gesichtskreis gesitteter Frauen und Kinder gelangen.  
Ein Buch kann das Unglück eines ganzen Lebens herbeiführen.

Professor Dr. C. Gilly.

# Aus der Schule.

## Adventsgedanken.

Von A. Falcke.

### Der Kinder Hosanna!

Morgen ist der erste Advent und der Anfang eines neuen Kirchenjahres. Morgen fängt die ganze Christenheit aufs neue zu singen und zu beten an. Das wollen auch wir tun. Der Herr segne unsern Eingang und Ausgang und schenke uns allen viel Gnade und Frieden!

Kommt mit auf den Ölberg und wandert mit mir den Weg nach Jerusalem und denkt an einen frohen Tag vor mehr als 1870 Jahren! Da war's nicht stille auf diesem Wege. Es war auf ihm viel Volks in freudiger Bewegung. Manche standen, viele liefen und riefen. Manch einer war wohl auch, wie einst der Zöllneroberste Zachäus, auf einen Palmbaum oder Maulbeerbaum am Wege geklettert, um genau sehen zu können, was vorging. Andere waren auf die Bäume gestiegen, um grüne Zweige herunter zu holen und auf den Weg zu streuen. Und da kam nun vom Ölberg her über das Kidronbächlein inmitten vielen Volkes ein Mann auf einem Esel geritten. Er ist der Held Davids aus Jakobs Stamm. Je näher der Zug zur Stadt Jerusalem kam, desto mehr Volk kam zusammen. Ja, endlich war fast die ganze Stadt Jerusalem auf den Beinen. Und das Volk ruft: „Hosanna, dem Sohne Davids! Hilf doch Herr, dem Sohne Davids!“ Es ist ein Festruf, den das Volk am Laubhüttenfeste zu singen pflegte. — Der Herr ist mit der Volksmenge bis in die Nähe des Tempels gekommen. Da ist er abgestiegen. Als er in den Tempel ging, traf er dort viele Kinder. Nun beginnen auch die zu rufen: Hosanna, hilf doch! Sie haben es ja schon von ihren Eltern gehört. Die Kinder machen gern nach, was sie an den Erwachsenen sehen. — Werdet auch ihr morgen in das Hosanna der Christenheit einstimmen? Ja, singt und spielt dem Herrn ein herzliches Hosanna!

(Gesang: Dein Zion streut dir Palmen!)

Liebe Kinder: „Grünen in stetem Lob und Preis!“ Es gibt ein schönes Bild: Der betende Knabe! Ein großer Meister hat das Bild gemeißelt. — Was gehört zu dem Schönsten? Ein herzlich betendes Kind. Ein Blümlein, das im Garten duftet und blüht, ein Vöglein, das im Haine flattert und singt, mag etwas Schönes sein in Gottes Schöpfung, aber schöner ist das Kind, das singen und beten kann.

Der lieblichste Garten ist ein Familienkreis mit seinen andächtigen, singenden und betenden Kindern.

Singet das Lob eueres Gottes und eueres Heilandes: Tochter Zion, freue dich, siehe, dein König kommt zur dir!

Du lieber heil'ger, frommer Christ,  
Der für uns Kinder kommen ist,



Damit wir sollen weis und rein  
Und rechte Kinder Gottes sein:

O, segne mich, ich bin noch klein!  
O mache mir das Herze rein!  
O bade mir die Seele hell  
In deinem reichen Himmelsquell!

Außer den Jüngern und Verehrern des Herrn, außer vielen Kranken, denen der Herr half, waren neben den Kindern auch Pharisäer, Priester und Schriftgelehrte im Tempel. Denen gefiel das Hosanna-rufen im Grunde der Seele nicht. Sie wurden entrüstet und wollten, daß der Herr es den Kindern verbiete. Das aber hat Jesus nicht getan. Wollten die nicht rufen und singen, sprach er, so müßten die Steine schreien. Können Steine so etwas tun?

In Aegypten stand schon um die Zeit, als das Volk Israel dort sein hartes Joch trug, ein Gözentempel. Vor demselben waren zwei große Bildsäulen errichtet, zwei gewaltige Steine, und aus diesen Säulen hörte man singende Töne. Diese Töne wurden besonders wahrgenommen, wenn die Morgensonne aufging. Es dehnte sich nämlich bei der Sonnenwärme der in der kühlen Nacht erkaltete spröde Stein. Dann sprangen in der Masse einzelne Stücklein, und daher kam das Singen und Klingen. Solche singende Steine gibt es auch sonst im Pyramidenlande. Der Herr spricht von schreienden Steinen. Schreien ist noch gewaltiger als Singen. An jene Steine in Aegyptenland hat der Herr Jesus aber nicht gedacht. Er hat nur sagen wollen: Wenn die Menschenkinder zu stumm und lau sind zum Lobe ihres Gottes und Heilandes, so muß die unvernünftige Natur und Kreatur den loben, durch welchen alle Dinge sind: die rauschenden Ströme und das brausende Meer, die Vögel des Himmels und die Tiere des Feldes. — O vergiß sein nicht, du Menschenkind! Die Advents-sonntage sind goldene Morgenstunden des Kirchenjahres. Wer ist die Sonne? Die Sonne, die mir lachet, ist mein Herr Jesus Christ! Das, was mich singend macht, ist, was im Himmel ist, ihm laßet uns unser Hosanna singen, jung wie alt —. Wenn schon kleine Kinder Gott preisen können, wie viel mehr ein solches Kind, wie du bist! So singet denn dem lieben Heilande die lieblichen geistlichen Lieder mit rechter Herzensmacht. Und wenn du auch vielleicht keine sehr schöne Stimme hättest und im Gesang eine geringe Zensur bekommst, der Herr siehet das Herz an. Ihr habt eine große Macht, nicht in den Händen, sondern in den Herzen. Diese Macht ist das Gebet. Ein Kind, das herzlich singen und beten kann, hat eine Macht, die bis in den Himmel reicht.

Advent und Weihnacht ist die Zeit der Lieder. Wendet eure Macht an und singet eures Gottes und Heilandes Lob!

Dort steh'n eure Engel, die reinen,  
Und singen dem Vater der Welt, —  
Der stets aus dem Munde der Kleinen  
Am liebsten sein Lob sich bestellt! Amen.

# Die astronomische Geographie auf der Oberstufe der Volksschule.

Von Seminarlehrer Zander, Rheydt.

Der Unterricht in der astronomischen Geographie auf der Oberstufe der Volksschule ist einer der schwierigsten, da er die höchsten Anforderungen an die Vorstellungskraft der Kinder stellt und es in fast keiner Schule Veranschauligungsmittel dafür gibt. Daher muß sich der Lehrer der größten Einfachheit und Klarheit befleißigen. Die folgenden Lektionen wurden von dem Verfasser selbst in der Übungsschule des Seminars fortlaufend gehalten, wobei das Interesse der Kinder mächtig erregt war und auch befriedigende Ergebnisse erzielt wurden. Jede Lektion umfaßt die beiden Wochenstunden, so daß also die sechs ersten Schulwochen darauf zu verwenden sind.

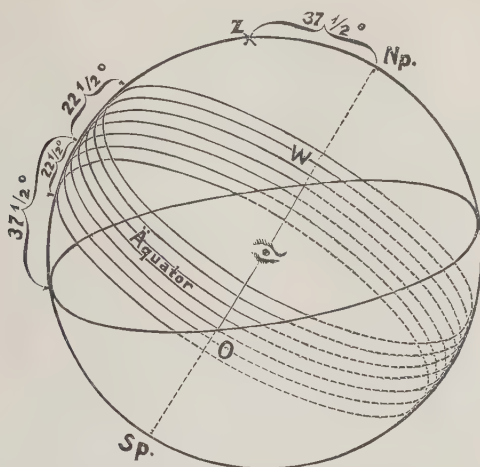
1. Die scheinbare Bewegung der Sonne.
2. Die wirkliche Bewegung der Erde.
3. Kugelgestalt der Erde; Gradnetz, Zonen. Wie findet man geographische Länge und Breite?
4. Mond und seine Bahn. Ebbe und Flut; Mond- und Sonnenfinsternisse.
5. Zeitrechnung und Kalender. Die Planeten, Fixsterne, Sternbilder, Hypothese über die Entstehung unseres Sonnensystems.

## I. Die scheinbare Bewegung der Sonne.

Wenn wir uns auf einem freien, ebenen Platze befinden, wo kein Haus, kein Wald, kein Gebirge unsere Aussicht hindert, so überblicken wir einen Teil der Erdoberfläche. Welche Form hat diese Fläche? (Rund.)

Die äußerste Kreislinie dieser Fläche ist unser Gesichtskreis oder Horizont. Hier scheinen sich Himmel und Erde zu berühren. Der Horizont ist also die Kreislinie, wo sich Himmel und Erde zu berühren scheinen. Wie wird mein Horizont, wenn ich vom Dach des Hauses Umschau halte? (Größer.) Von der Spitze eines Berges aus? Vom Luftballon aus? Allgemein gesagt: Unser Horizont wird um so größer, je höher unser Standpunkt ist. Wo ist der höchste Punkt des Himmels? (Senkrecht über unserm Scheitel.) Das ist der Scheitelpunkt. In welcher Form wölbt sich das Himmelsgewölbe über die Erde? Wenn die Erde durchsichtig wäre, was würden wir dann auf der andern Seite der Erde sich auch wölben sehen? (Das Himmelsgewölbe.) Also ist das Himmelsgewölbe keine Halbkugel, sondern als was erscheint es? (Hohlkugel.) Was befindet sich inmitten dieser Hohlkugel? (Erde.) Wodurch wird die Hohlkugel des Himmelsgewölbes in zwei Halbkugeln zerlegt? (Durch den Horizont.) Wieviel von der Himmelsgugel ist uns sichtbar? (Eine Hälfte.) Der tiefste Punkt der uns unsichtbaren Hälfte liegt gerade unter unsern Füßen. Er heißt deshalb Fußpunkt. Zeige mir deinen Scheitelpunkt! Deinen Fußpunkt! Die beiden Punkte liegen sich gegenüber.

Wo geht die Sonne auf? (Im Osten.) Wann erst wird sie uns sichtbar? (Wenn sie über den Horizont steigt.) Wie heißt der Punkt des Horizontes, in dem sie aufgeht? (Aufgangspunkt.) Wie heißt der Punkt des Horizontes, in dem sie untergeht? Halten wir mal den Aufgangspunkt der Sonne am 21. März fest.



Dieser Punkt ist der Ostpunkt. Wo geht also die Sonne am 21. März auf? An diesem Tage geht die Sonne um 6 Uhr morgens auf und um 6 Uhr abends unter. Wie heißt der Punkt des Horizontes, wo die Sonne an diesem Tage untergeht? (Westpunkt.) Zeige mir den Ostpunkt am Horizont! Den Westpunkt! Nun beschreibe mit dem Finger den Bogen, den die Sonne am 21. März zurücklegt? Ich will ihn hier auf der Zeichnung festhalten. Soweit sehen wir die Sonne! Wo bleibt sie aber während der Nacht? (Auf der andern Seite der Erde.) Beschreibe mit dem Finger den Bogen, den die Sonne in der Nacht vom 21. März macht! Ich will ihn auch hier einzeichnen, aber mit punktierten Linien. Zeige mir jetzt den Tageslauf der Sonne am 21. März! Den Nachtlauf! Zeige mir auf der Zeichnung den höchsten Punkt, den die Sonne am 21. März erreicht! Zeige mir denselben Punkt ungefähr in der Natur! Um wieviel Uhr steht sie dort? (12 Uhr.) Denkt euch nun einen Kreisbogen durch diesen Punkt und den Scheitelpunkt bis zum Horizont gezogen. Wieviel von einem Kreise ist das? ( $\frac{1}{4}$  Kreis.) Oder wieviel Grad? ( $90^\circ$ ) Vom Scheitelpunkt bis zum Horizont sind  $90^\circ$ . Schätzt ab, wieviel Grad von dem Horizont bis zu dem Punkte sind, wo die Sonne am 21. März um 12 Uhr steht? Es sind genau  $37\frac{1}{2}^\circ$ . Ich mache hier eine Klammer. Wieviel Grad sind das? ( $37\frac{1}{2}^\circ$ ) Wie hoch steigt also bei uns die Sonne am 21. März über den Horizont? Den ganzen Kreis aber, den die Sonne am 21. März beschreibt, heißt der Himmelsäquator.

Aber nicht allein die Sonne bewegt sich so um die Erde, sondern der ganze Sternenhimmel. Ich habe hier einen Knäuel Garn, durch das eine Stricknadel gesteckt ist. Denkt euch um das Garn eine Hohlkugel, deren Durchmesser die Stricknadel ist. Was soll die große hohle Kugel darstellen? (Himmelsgewölbe.) Was stellt das Garnknäuel dar? (Erde.) Die Stricknadel ist die Achse der Kugel. Welche Bewegung kann die Kugel um die Achse ausführen? (Drehung um sich selbst.) Denkt euch nun an der Innenseite der Hohlkugel Reißnägel befestigt. Was stellen diese Reißnägel dar? (Sterne.) Mit der Umdrehung des Himmelsgewölbes drehen sich auch die Sterne. Nicht alle Sterne haben gleich große Kreise zu beschreiben. Welche Sterne haben den größten Weg täglich zu machen? (Die am weitesten von den Enden der Achse find.) Die Enden der Achse sind die Himmelspole! Wie werden die Kreise der Sterne, je näher sie den Polen kommen? (Kleiner.) Und was für eine Bewegung hat der Pol selbst zu machen? (Bewegung um sich selbst.) Diesen Punkt, den Nordpol, könnt ihr selbst finden. Abends findet ihr leicht ein Sternbild von folgender Form:

Das ist der große Bär oder große Wagen. Die drei Sterne links bilden die Deichsel, die letzten beiden die Hinterräder. Verbindet man die Hinterräder durch eine Linie und verlängert sie fünfmal um sich selbst, so kommt man zu einem weniger hellen Stern. Das ist der Nordstern und unmittelbar dabei ist der Nordpol des Himmels.

Verbindet man unsern Scheitelpunkt mit dem Nordpol und verlängert diesen Kreisbogen bis zum Horizont, welchen Teil eines Kreises erhält man dann wieder? (Viertelkreis.) Wißt man nun die Entfernung des Nordpols vom Scheitelpunkt, so ist diese gleich der Sonnenhöhe am 21. März. Also wieviel Grad? ( $37\frac{1}{2}^{\circ}$ .) Ich zeichne jetzt den Nordpol  $37\frac{1}{2}^{\circ}$  vom Scheitelpunkt entfernt ein! Wo muß der Südpol sein? Zeige an der Zeichnung! Wie groß ist die Entfernung des Südpols vom Fußpunkt? ( $37\frac{1}{2}^{\circ}$ .) Wie heißt die Linie, die die beiden Himmelspole verbindet? (Himmelsachse.) Ich punktiere diese Linie. Wie weit ist vom Horizont bis zum Scheitelpunkt? Wie weit also auch von der Sonnenhöhe am 21. März bis zum Nord- und Südpol? ( $90^{\circ}$ .) Überall ist der Äquator  $90^{\circ}$  von den Polen entfernt. Die Stricknadel, die die Himmelsachse darstellt, durchbohrt aber auch welchen Körper? (Erde.) Auch diese Punkte auf der Erdoberfläche nennt man Pole, aber Erdpole. Betrachtet jetzt den Äquator! Welche Form hat er? Denkt euch statt der Kreislinie eine Kreisfläche. Welchen Körper muß diese Kreisfläche auch durchschneiden? (Erde.) Wir sagen: die Ebene des Himmelsäquators durchschneidet auch die Erde. Welche Form wird der Schnitt auf der Erdoberfläche zeigen? (Kreisform.) Wie können wir diesen Kreis, der die Erde schneidet oder rund um die Erde geht, nennen? (Erdäquator.) Wie weit ist der Erdäquator überall von den Erdpolen entfernt? ( $90^{\circ}$ .)

Wir wollen jetzt weiter den Lauf der Sonne verfolgen, aber damit die Zeichnung nicht ganz undeutlich wird, nur noch den Lauf



der Sonne am 21. April, 21. Mai, 21. Juni usw. anzeichnen. Im Frühling steigt die Sonne stetig höher. Wie ist es mit der Zeit des Aufgangs? Des Untergangs? Wenn wir genauer zusehen, geht sie auch nicht mehr im Ostpunkt auf und im Westpunkt unter. Am 21. April ist ihr Lauf folgendermaßen. (Ich zeichne jetzt den Lauf der Sonne ein.) Zeige mir, wo die Sonne für uns sichtbar wird? Zeige, wo sie um 6 Uhr stehen muß. Welche Strecke ist sie aber schon sichtbar? Schätze, wieviel früher sie aufgehen muß, um um 6 Uhr hier zu sein. Sage dieselben Sätze vom Untergang der Sonne und zeige dabei die Punkte! Zeige auf dem Horizont den Ostpunkt! Den Westpunkt! Zeige den Aufgangspunkt, den Untergangspunkt auf dem Horizont am 21. April. Diese Strecke des Horizontes vom Ostpunkt bis zum jedesmaligen Aufgangspunkt ist die Morgenweite. Gib die entsprechende Erklärung von der Abendweite! Vergleiche den höchsten Punkt, den die Sonne am 21. April erreicht, mit dem am 21. März. (Die Sonne ist höher gestiegen.) Von den weitem Kreisen zeichne ich jetzt den am 21. Mai an. Gib den Punkt an und zeige, wo die Sonne am 21. Mai um 6 Uhr morgens, 6 Uhr abends steht! Gib an und zeige den Aufgangs- und Untergangspunkt! Schließe daraus auf die Aufgangszeit, die Untergangszeit! Zeige die Morgen- und Abendweite am 21. Mai und vergleiche sie mit der am 21. April! Wie ist der Tageslauf der Sonne geworden gegenüber dem Nachtlau? (Größer.) Ich zeichne auch den Kreis der Sonnenbahn am 21. Juni. (Dieselben Fragen und Aufforderungen sind an die Schüler zu richten.) Zeige mir den höchsten Stand der Sonne am 21. Juni! Zeige mir ihren höchsten Stand am 21. März! Der Unterschied beträgt  $23\frac{1}{2}^{\circ}$ . Wieviel Grad ist also die Sonne vom 21. März bis 21. Juni höher gestiegen? ( $23\frac{1}{2}^{\circ}$ ) Wieviel Grad erhebt sie sich also am 21. Juni am Horizont? ( $37\frac{1}{2} + 23\frac{1}{2} = 61^{\circ}$ .) Welche Folge hat das aber, daß die Strahlen der Sonne steiler fallen und länger die Erde treffen? (Es wird wärmer.) So kommt es also, daß dem Sommer entgegen die Tage länger, die Nächte kürzer werden, die Temperatur warm wird. Höher aber steigt nun die Sonne nicht mehr. Sie läuft am 21. Juli in dem Kreis des 21. Mai. Nenne und zeige den Kreis, den sie am 21. August, 21. September durchläuft! Welche Tageslängen stimmen also überein? Welche Abend- und Morgenweiten? In welchem Kreis läuft die Sonne am 21. September, genauer am 23.? (Aequator.) Wie lang ist an diesem Tage Tag und Nacht? (12 Stunden.) Daher nennt man den 21. März und 23. September die Zeit der Tag- und Nachtgleiche. Von jetzt ab bewegt sich die Sonne in entgegengesetzter Richtung als im Sommerhalbjahr. Ich zeichne nacheinander die Kreise an, in denen sich die Sonne am 21. Oktober, 21. November und 21. Dezember bewegt. Wie wird der Tageslauf der Sonne immer mehr im Verhältnis zum Nachtlau? (Kürzer.) Immer weniger hoch steigt die Sonne, so daß ihre Höhe am 21. Dezember um  $23\frac{1}{2}^{\circ}$  niedriger ist als am 23. September. Wie hoch steht die Sonne demnach am 21. Dezember?

( $37\frac{1}{2} - 23\frac{1}{2} = 14^\circ$ .) Wie fallen also die Sonnenstrahlen auf die Erde? (Sehr schräg.) Wann ungefähr geht die Sonne auf? ( $\frac{1}{2}$  9 Uhr.) Wann geht sie unter? ( $\frac{1}{2}$  4 Uhr.) Wie lange steht sie am Himmel? (7 Stunden.) Was erklärt sich dadurch, daß die Sonnenstrahlen so schräg fallen und nur so kurze Zeit am Himmel stehen? (Der Winter.) Gebt ihr mir jetzt den Lauf der Sonne am 21. Januar an und zeigt dabei! Sprich über Morgen- und Abendweite an diesem Tage im Vergleich zu der am 21. Dezember! Zeige und gib an, wo die Sonne am 21. Januar um 6 Uhr morgens und abends ist, wo sie auf- und untergeht! Ähnliche Fragen sind zu stellen, wodurch festgestellt wird, ob die Kinder die Sache verstanden haben.

Weil am 21. Juni die Sonne den höchsten Stand erreicht hat und sich gleichsam umwendet, so heißt dieser Kreis ein Wendekreis. Gibt es noch einen Wendekreis? Zeige ihn! Warum ist auch dies ein Wendekreis?

So entstehen also nach unserer Anschauung die verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, die verschieden lange Dauer der Tageszeiten dadurch, daß sich die Sonne und mit ihr das ganze Himmelsgewölbe in 24 Stunden um die Erde herumdreht. Bis zum nächstenmal wollen wir überlegen, ob gegen diese Auffassung nicht schwere Bedenken vorliegen.

## Inhaltsberechnung des Parallelogramms. \*)

Von Seminarlehrer Petri, Herford.

Ziel: Wir wollen heute lernen, wie man den Inhalt eines Parallelogramms berechnet.

Vorbereitung. 1. Welche Figuren heißen Parallelogramme? (Die Vierecke, bei denen je 2 Gegenseiten parallel sind; ein anderer Schüler: Die Vierecke, bei denen 2 Gegenseiten gleich und parallel sind; ein 3. Schüler: Die Vierecke, bei denen sich die Diagonalen gegenseitig halbieren, ein 4. Schüler: Die Vierecke, die so beschaffen sind, daß jede Diagonale das Viereck in 2 kongruente Dreiecke zerlegt.)

Nenne Parallelogramme! (Quadrat, Raute, Rechteck, Rautling.) Zeichne diese Figuren an! Die andern: Wie unterscheiden sich Quadrat und Raute voneinander? (1. Schüler: Beim Quadrat sind die vier Winkel rechte Winkel, bei der Raute dagegen schiefe Winkel. 2. Schüler: Beim Quadrat sind die Diagonalen einander gleich, bei der Raute sind sie verschieden lang.)

Vergleiche Rechteck und Rautling miteinander? In welchen Stücken stimmen Rechteck und Quadrat (Rautling und Raute) miteinander

\*) Vergl.: Gieseler und Petri, Methodik des Unterrichts im Rechnen und in der Raumlehre. Leipzig, Dürr. Preis M. 2,60.

überein? [Die Winkel sind rechte Winkel, die Diagonalen sind einander gleich. (Die Winkel sind schiefe Winkel, die eine Diagonale ist länger als die andere.)]

Gib die Unterschiede von Rechteck und Quadrat (Raute und Rautling) an! [Die anstoßenden Seiten sind verschieden lang; beim Quadrat bilden die sich schneidenden Diagonalen rechte, beim Rechteck schiefe Winkel.] Ähnlich bei Raute und Rautling.

2. Tragt in die angezeichneten Parallelogramme die Höhe ein! (Geschieht.) Schätzt! Meßt im Quadrat Seite und Höhe und vergleicht sie miteinander hinsichtlich ihrer Länge. (In dem Quadrat ist die Höhe gleich der Seite; beide sind 24 cm lang.)

Schätzt und meßt in der Raute h und Seite und vergleicht sie hinsichtlich ihrer Länge miteinander! (Die Seite ist 24 cm lang, die Höhe beträgt 20 cm. Die Seite der Raute ist länger als die Höhe derselben.)

Sag dasselbe von der Höhe aus! Die Höhe beträgt nicht so viel wie die Seite der Raute.)

Ebenso werden Rechteck und Rautling miteinander verglichen hinsichtlich ihrer Höhen.

3. Was heißt es, eine Linie ist 3 ( $5\frac{1}{2}$ ) m lang? (Sie ist 3 m lang bedeutet, es läßt sich 1 m gerade 3 [ $5\frac{1}{2}$ ] mal auf der Linie abtragen.)

In welchem Falle sagt man von einer Linie, sie sei 30 (45,72) cm lang? (Wenn man 1 cm 30 (45,72) mal darauf abtragen kann, ohne daß ein Rest entsteht.)

Was haben wir außer Linien noch gemessen? (Winkel.) Welches ist das Grundmaß für Winkel? (Grad.) Was bedeutet es, wenn man sagt: ein Winkel ist  $42^\circ$  ( $37^\circ$ ) groß? (Das Grundmaß, ein Winkel von  $1^\circ$  Größe, ist 42 mal in dem Winkel enthalten.)

## I.

1. Teilziel: Wir wollen nun das Grundmaß (Hauptmaß) kennen lernen, mit dem man Flächen mißt.

Darbietung: An der Tafel wird 1 qm abgegrenzt.

Was für eine Figur ist an der Tafel entstanden? (Quadrat.) Weise nach, daß die Figur ein Quadrat ist! (Hat rechte Winkel, die Seiten sind einander gleich.) Schätzt! Miß mittels des Metermaßes, (der Spanne deiner Hand) die Länge einer Seite! (1 m lang.) Zeige die Linien, welche diese Fläche begrenzen! Was bilden sie zusammen genommen? (Umfang des Quadrats.) Diese Linien meinen wir im folgenden nicht, sondern die Fläche, welche von den Linien begrenzt wird. Zeige sie! Damit alle erkennen, was wir meinen, wenn wir von der Fläche sprechen, will ich diese Fläche mit der Kreide weiß färben. Diese weiße Fläche heißt 1 Quadratmeter. Wie heißt diese Fläche? Quadratmeter schreibt man so: qm. Gib an, wie man qm schreibt! (qm.) Weshalb heißt diese Fläche wohl Quadratmeter? (Weil sie

die Form eines Quadrates hat und weil die Seiten der Fläche 1 m lang sind.) Gib noch einmal an, wie das Grundmaß der Flächen beschaffen ist!

Einprägung: Zeigt alle mit euren Händen, wie lang die Seiten eines Quadratmeters sind! Zeichne 1 qm auf den Fußboden! Umschreibe mit dem Zeigestock an der Wand (an der Türe) eine Fläche von 1 qm Größe!

Fortsetzung der Darbietung: Das qm wird durch eine zu 2 Seiten senkrecht stehende Linie in 2 gleiche Teile geteilt. Geht an, was geschehen ist! (Das qm ist in 2 gleiche Teile geteilt.) Die erste Fläche war ungeteilt. Wie heißt sie deshalb auch? (1 ganzes qm.) Wie wird man dann diesen Teil nennen? ( $\frac{1}{2}$  qm.) Die Teilungslinie wird ausgelöscht und eine zu den beiden andern Seiten senkrecht verlaufende Linie gezogen, die auch das qm in 2 gleiche Teile teilt. Wie heißt auch dieser Teil?

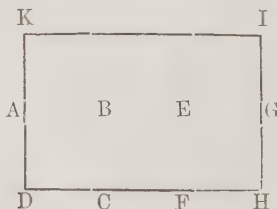
Bemerkung: Es ist streng darauf zu halten, daß die Fläche und nicht die Umfangslinie derselben gezeigt wird. Daß die Fläche gemeint ist, hebt der Lehrer wiederholt ausdrücklich hervor. Es kommt hier wie in allen Wissensgebieten sehr darauf an, daß die Grundbegriffe vollkommen klar sind.

In gleicher Weise werden die Kinder mit  $\frac{1}{5}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{5}$ ,  $\frac{1}{10}$  qm bekannt gemacht. Wie erhält man  $\frac{1}{2}$  ( $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{3}{5}$ ,  $\frac{4}{10}$ ) qm?

2. Teilziel: Wir wollen sehen, was es heißt, den Inhalt einer Fläche bestimmen!

(Dieser Teil der Lektion wird auf dem Schulhofe oder bei schlechtem Wetter im Hausflur [in der Turnhalle] gehalten.)

Mit welchem Maße mißt man Flächen? (qm.) Es wird eine Fläche von 1 qm auf den Boden gezeichnet (A B C D). Daran wird ein 2. qm so angelegt, daß ein Rechteck A E F D entsteht. Wieviel qm haben wir aneinander gelegt? Zeige das erste! das zweite! Die Linie B C wird nun soweit entfernt, daß nur noch eine punktierte Linie B C bleibt, E F und A B sind dagegen noch voll ausgezogen. Was für eine Figur ist jetzt entstanden? (Rechteck.) Zeige die Um-



fangslinie dieses Rechtecks! Welchen Inhalt hat dieses Rechteck? (2 qm.) Woher weißt du das? In welchem Falle sagt man also von einer Fläche, sie sei 2 qm groß? (Wenn sich 2 mal 1 qm auf der Fläche abtragen läßt.) Es wird noch ein 3. qm E F G H angetragen, wie in der Figur zu ersehen ist. Was für eine Figur ist jetzt entstanden? (E F bleibt nur als punktierte Linie.) (Ein Rechteck A G H D.) Welchen



Inhalt hat das Rechteck? (3 qm.) Was heißt das: der Inhalt des Rechtecks beträgt 3 qm? (1 qm ist 3 mal darin enthalten.)

In einer 2. Reihe werden abermals 3 qm angetragen, so daß die Fläche D H J K entsteht. (A G bleibt nur als punktierte Linie.) Vergleiche die Fläche A G J K mit der Fläche A G H D! (Beide sind inhaltsgleich.) Welchen Inhalt hat demnach die Fläche K J H D? (6 qm.) Gib an, was es heißt, wenn man sagt: die Fläche hat einen Inhalt von 6 qm! (1 qm läßt sich 6 mal darauf abtragen.)

Zusammenfassung: Erkläre, was es heißt, den Inhalt einer Fläche bestimmen oder eine Fläche messen! (Den Inhalt einer Fläche bestimmen bedeutet, feststellen, wie oft 1 qm in der Fläche enthalten ist.)

Übung: Erkläre, was es heißt, eine Fläche ist 12 qm groß! In welchem Falle sagt man, eine Fläche hat einen Inhalt von 15 (17,24) qm? Desgl.  $2\frac{1}{2}$ ,  $3\frac{1}{4}$ , 5,6 qm.

Auf einer Fläche läßt sich 3 ( $5\frac{1}{2}$ , 7,2) mal 1 qm abtragen. Welchen Inhalt hat die Fläche?

3. Teilziel. Wir wollen nun sehen, wie man berechnen kann, wie oft 1 qm in einer Fläche enthalten ist.

Darbietung: Es wird unter Mitwirkung der Schüler auf dem Hofe (der Turnhalle) ein Rechteck von 4 m Länge und 3 m Breite abgeteilt.

Was für eine Figur (Fläche) haben wir da erhalten? (Rechteck.) Weise nach, daß die Figur ein Rechteck ist! Welche Ausdehnungen hat die Fläche? Schätzt! Schreitet ab! Mißt! (Mehrere Schüler haben ein m-Maß, ein Lineal, eine selbst gefertigte Meßlatte und messen. (4 m.)

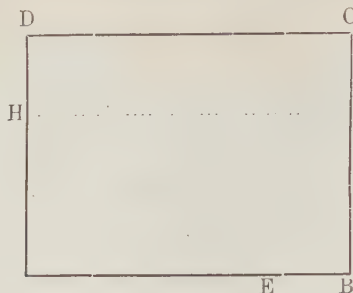
[Bemerkung. Es ist für die Erregung der Selbsttätigkeit von großer Bedeutung daß die Kinder möglichst oft schätzen, messen, abschreiten und für die Weckung des praktischen Sinnes äußerst wertvoll, daß sich die Kinder dabei einfacher, selbst gefertigter oder von der Natur ihnen gegebener Maße (Spanne, Fuß, Schritt) bedienen lernen. Manch einer weiß, wie dies oder jenes gemacht wird. Da er aber niemals selbst Hand anlegte, ist er sich dessen gar nicht bewußt geworden, daß er das, was man so macht, auch selbst machen kann und er wertet sein Wissen im praktischen Leben nicht, erhebt dasselbe nicht zum Können, setzt dieses nicht in Tat um. Hier liegt ein wunder Punkt unseres Unterrichts.]

Wie oft läßt sich 1 qm an der Grundlinie abtragen? (Wird gemacht. 4 mal.) Wieviel qm würden sich abtragen lassen, wenn die Grundlinie nur bis dahin (Punkt E) reichte? (3 qm.) Warum würden sich jetzt nur 3 qm antragen lassen? (Weil die Grundlinie nur 3 m lang ist.) Wieviel qm ließen sich antragen, wenn die Grundlinie 5 m lang wäre? (5 qm.) Zeige das!

Zusammenfassung: Wieviel qm lassen sich also stets an die Grundlinie eines Rechtecks anlegen? (Soviel qm als die Grundlinie m lang ist.)

Übung: Wieviel qm lassen sich also antragen an eine Grundlinie

von 6 (8,  $3\frac{1}{2}$ ,  $7\frac{1}{4}$ , 6,3, 2,25) m Länge? In welchem Falle ließen sich an die Grundlinie eines Rechtecks 23 ( $2\frac{3}{4}$ ,  $5\frac{3}{5}$ , 6,4) qm anlegen?



Fortsetzung der Darbietung: Wieviel qm ließen sich an die Grundlinie A B anlegen? (4 qm.) Zeige dieselben! Diese 4 qm bilden einen Streifen. Welche Ausdehnungen hat der Streifen? Wie breit ist aber das Rechteck? (3 m.) Wie oft läßt sich demnach ein solcher Streifen in das Rechteck eintragen? (3 mal.) Wieviel Streifen ließen sich eintragen, wenn das Rechteck bis H reichte? (2.) Warum nur 2? (Weil es dann nur 2 m breit wäre.) Wieviel Streifen lassen sich in das Rechteck eintragen, das 6 m breit ist? (6 Str.) Weshalb?

Vergleiche die Zahl der Streifen die sich in das Rechteck eintragen lassen mit der Zahl der m, die die Höhe mißt beim ersten (zweiten) Rechteck!

Wieviel Streifen lassen sich also immer in das Rechteck eintragen? (Soviel Streifen als das Rechteck m breit ist.)

Übung: Wieviel Streifen qm lassen sich eintragen in ein Rechteck von 6 (7, 12,  $14\frac{3}{4}$ , 8,2) m Höhe (Breite)?

Fortsetzung der Darbietung: Am ersten Rechteck! Wieviel qm ließen sich an der Grundlinie eintragen? Was entstand dadurch in dem Rechteck? Wieviel solcher Streifen lassen sich in das Rechteck eintragen? Wieviel qm enthalten die 3 Streifen? Wie findest du das? (1 Streifen enthält 4 qm; dann enthalten 3 Streifen  $3 \cdot 4 = 12$  qm.) Rechne das noch einmal vor! Wie findet man ganz kurz, wieviel qm Inhalt das Rechteck hat? (Man nimmt 4 3 mal.) Welche Linie ist 4 m lang? (Grundlinie.) Man sagt: 4 ist die Maßzahl der Grundlinie. Wiederhole! Als was kann man in ähnlicher Ausdrucksweise 3 bezeichnen? (Maßzahl der Höhe [Breite].) Wie haben wir den Inhalt des Rechtecks gefunden? (Maßzahl der g mit Maßzahl der h malgenommen.)

Ebenso an einem 2. und eventuell 3. Beispiele zu entwickeln!

Vergleichung: Wie haben wir in Beispiel 1 den Inhalt des Rechtecks gefunden? Wie in Beispiel 2? (3.)

Zusammenfassung: Wie findet man also den Inhalt eines Rechtecks immer? (Indem man die Maßzahl der Grundlinie mit der Maßzahl der Höhe malnimmt.)

Man schreibt das kurz so:  $J = g \cdot h$  und liest: Inhalt gleich Grundlinie mal Höhe.

Übung. A: Welchen Inhalt hat ein Rechteck, dessen anstoßende Seiten 5 und 4 m lang sind? (Wird zuerst ausführlich vorgerechnet und im Anschluß an das ausführliche Vorrechnen leitet das Kind (ev. unter Einhilfe des Lehrers) jedesmal die Regel ab. Das Kind spricht: das Rechteck ist 5 m lang, also lassen sich an die  $g$  5 qm anlegen. Dadurch entsteht in dem Rechteck ein Streifen, der 5 qm Inhalt hat. In dem ganzen Rechteck sind 4 solcher Streifen enthalten. Der Inhalt des ganzen Rechtecks beträgt daher  $4 \cdot 5 = 20$  qm. 5 ist die Maßzahl der Grundlinie, 4 die Maßzahl der Höhe. Man findet also den Inhalt, indem man die Maßzahl der Grundlinie mit der Maßzahl der Höhe multipliziert.  $J = 4 \cdot 5 = 20$  qm.

Später wird kurz vorgerechnet: Man findet den Inhalt eines Rechtecks, indem man die Maßzahl der  $g$  mit der Maßzahl der  $h$  multipliziert, also  $4 \cdot 5 = 20$  qm oder:  $J = g \cdot h = 4 \cdot 5 = 20$  qm.

### Stufengang der Übung:

Berechnet den Inhalt folgender Rechtecke:

|                    |               |     |            |                       |     |
|--------------------|---------------|-----|------------|-----------------------|-----|
| $g = 6$            | $m, h = 3$    | $m$ |            |                       |     |
| $g = 4\frac{1}{2}$ | $m, h = 6$    | $m$ | $g = 8$    | $m, h = 3\frac{1}{4}$ | $m$ |
| $g = 6\frac{1}{4}$ | $m, h = 7$    | $m$ | $g = 5$    | $m, h = 3\frac{1}{2}$ | $m$ |
| $g = 5,4$          | $m, h = 5$    | $m$ | $g = 10$   | $m, h = 8,2$          | $m$ |
| $g = 7,3$          | $m, h = 8$    | $m$ | $g = 3$    | $m, h = 8,3$          | $m$ |
| $g = 3,25$         | $m, h = 4$    | $m$ | $g = 8$    | $m, h = 4,75$         | $m$ |
| $g = 3,17$         | $m, h = 6$    | $m$ | $g = 9$    | $m, h = 6,24$         | $m$ |
| $g = 8,24$         | $m, h = 6,36$ | $m$ | $g = 3,14$ | $m, h = 7,28$         | $m$ |

B. 1. Zwei anstoßende Seiten eines Rechtecks verhalten sich zueinander wie 3 : 4 und sind zusammen 70 m lang. Welchen Inhalt hat das Rechteck?

2. Von 2 anstoßenden Seiten eines Rechtecks ist die eine 10 m länger als die andere. Der Umfang des Rechtecks beträgt 120 m. Welchen Inhalt hat das Rechteck?

3. Eine Wiese in Form eines Rechtecks ist an 2 anstoßenden Seiten mit Bäumen bepflanzt, die 5,25 m voneinander entfernt stehen. An der Längsseite zählt man 15, an der Breitseite 12 Bäume. (Der Eckbaum ist jedesmal mitgezählt.) Welchen Flächeninhalt hat die Wiese?

4. Wieviel Ztr. Kartoffeln erntet man von einem Felde, das die Form eines Rechtecks hat, wenn die anstoßenden Seiten 48 und 27 m lang sind und von 1 a 4 Ztr. Kartoffeln geerntet werden?

5. Welchen Inhalt hat diese Wand? Diese Tafel?

6. Wieviel qm Tapeten sind zum Tapezieren dieses Zimmers erforderlich?

## II.

In welcher Form drückt man die Länge einer Linie aus, wenn sie nicht gerade eine runde Zahl von m lang ist? (cm.) Mit welchem Maße mißt man dann die Linie? (Mit cm.) Vergleiche 1 m mit 1 cm?

So gibt es auch ein kleineres Flächenmaß. Hier zeichne ich es an. Beschreibt das Maß? Wie heißt das Maß, weil es die Form eines Quadrates und 1 cm Seitenlänge hat? (qem.) Man schreibt Quadratzentimeter so: qem.

Teilziel: Wir wollen sehen, wieviel qem ein qm hat.

Darbietung: Wieviel qem lassen sich an der Grundlinie des qm antragen? (100.) Warum? Wieviel solcher Streifen (durch eine Linie angedeutet) bilden das ganze qm? (100.) Welchen Teil des qm bildet daher ein solcher Streifen? ( $\frac{1}{100}$  qm.) Wieviel qem enthält der Streifen? (Einige werden abgeteilt) (100 qem.) Wieviel qem gehören alsdann zu dem ganzen qm? ( $100 \cdot 100 = 10\,000$  qem.) Wieviel qem enthält also ein qm? ( $1\text{ qm} = 10\,000\text{ qem.}$ ) Entwickle wieviel qem ein qm hat!

Zusammenfassung: Wieviel qem hat also 1 qm?

Übung: 1. Wieviel qem sind:

2; 4; 6; 12; 10 qm;  
 $\frac{1}{2}$ ;  $\frac{3}{4}$ ;  $\frac{4}{5}$ ; 0,2; 0,8; 0,25; 0,125; 0,375 qm,  
 $2\frac{1}{2}$ ;  $4\frac{4}{5}$ ;  $12\frac{3}{8}$ ; 4,2; 6,125; 8,0375 qm.

2. Wieviel qm und wieviel qem sind:

3,425 qm; 17,2346 qm; 0,165 qm?

3. Verwandelt in qm: 4365 qem, 378, 12 468 qem!

4. Wie schreibt man in Form von qm (mit der Benennung qm): 1725; 23 468; 825; 17 524 qem?  
 3 qm 2468 qem; 17 qm 565 qem?

In gleicher Weise werden die Kinder mit den größeren Maßen a, ha, qkm bekannt gemacht.

Teilziel: Wie findet man den Inhalt eines Rechtecks, dessen Seiten nur cm oder m und cm lang sind?

Vorbereitung: In welcher Form kann man folgende Längen angeben: 1,25 m? (1 m 25 cm, 125 cm, 1 Komma 25 m,  $1\frac{25}{100}$  m), desgl. 2,47; 2,08 m?

Darbietung: Ein Rechteck, 35 cm lang und 15 cm breit, wird angezeichnet. Was für eine Fläche ist das? (Rechteck.) Was mußten wir kennen, als wir den Inhalt des Rechtecks in qm angeben wollten? (Länge und Breite.) Welche Länge hat das Rechteck? Schätzt! Meßt mittels der Spanne der Hand! mit dem Metermaß! (35 cm.)

Wieviel qem lassen sich an der Grundlinie anlegen? Wieviel qem würden sich antragen lassen, wenn die Grundlinie 27 cm lang wäre? (27 qem.) Wieviel lassen sich in jedem Falle antragen? (Soviel, als die Grundlinie cm lang ist.) Was entsteht auf diese Weise an der Grundlinie? (Streifen.) Gib die Ausdehnungen dieses Streifens an! Bestimme den Inhalt des Streifens! Wieviel solcher Streifen lassen sich in das Rechteck eintragen? (27.) Wieviel Streifen ließen sich eintragen, wenn das Rechteck 32 cm breit wäre? Wieviel lassen sich in jedem Falle eintragen? (Soviel als das ganze Rechteck cm hoch ist.) Wieviel qem enthält dann das ganze Rechteck? (27,35 qem.) Wie findet man den Inhalt des Rechtecks? (Indem man die Maß-



zahl der Grundlinie mit der Maßzahl der Höhe malnimmt.) Welche Benennung erhält das Ergebnis? (qm.) Warum müssen wir die Benennung qm geben? (Weil wir den Inhalt mit qm gemessen haben.) Welche Benennung erhielt das Ergebnis, als wir die Seiten mit m maßen? (qm.) Warum?

Welche Benennung muß man immer dem Ergebnis geben? (Wenn man die Linien in m angegeben hat, erhält der Inhalt die Bezeichnung qm; wenn man die Seiten mit cm mißt, erhält das Ergebnis die Bezeichnung qcm.) Rechne die Aufgabe vor!

Vergleichung: Gib noch einmal an, wie wir den Inhalt des Rechtecks zuletzt fanden, als wir die Länge in cm angegeben hatten! (Maßzahl der Grundlinie mal Maßzahl der Höhe.) Wie fanden wir den Inhalt, als wir die Seiten in m angaben? (Auf dieselbe Weise.)

Zusammenfassung: Wie findet man also stets den Inhalt des Rechtecks? Wie hatten wir diese Regel ganz kurz in Zeichen ausgedrückt? ( $J = g \cdot h$ .) Gib auch an, was wir über die Benennung des Ergebnisses sagten! (—)

Übung: Die Übung vollzieht sich nach demselben Stufen-gang, wie unter I. Nur tritt die Form der eingetheilten Aufgaben, die wir in Nummer 5 und 6 wählten, in den Vordergrund. Sie kann erst jetzt zu ihrem Rechte kommen, weil die Wirklichkeit die Längen meist in m und cm enthält. Dabei wird stets gefragt: Was muß bestimmt werden, wenn der Inhalt gesucht wird? (Die Form und die Ausdehnungen der Fläche!) Durch Schätzen, dem Korrektur durch Nachmessen folgt, wird das Auge geübt.

### III.

Von was für Flächen haben wir bis jetzt den Inhalt bestimmt? (Rechtecken.)

Ziel: Wir wollen nun sehen, wie man den Inhalt der andern Parallelogramme findet!

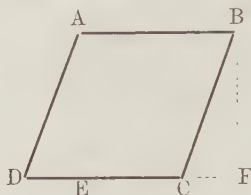
Vorbereitung: Nenne noch einmal die andern Parallelogramme! Vergleiche die anstoßenden Seiten bei dem Quadrat miteinander! (Sind immer gleich.) Wieviel verschiedene Seitenlängen gibt es also bei dem Quadrat? (Alle Seiten haben dieselbe Länge.) Wie fanden wir den Inhalt des Rechtecks?

Darbietung: Wieviel beträgt der Inhalt eines Rechtecks von 4 m Grundlinie und 3 m Breite? Wieviel qm wird das Rechteck groß, wenn die Breite (Höhe) ein m länger genommen wird? ( $4 \cdot 4 = 16$  qm.) Vergleiche jetzt die anstoßenden Seiten miteinander! (Jede 4 m.) Was für eine Figur ist jetzt aus dem Rechteck geworden? (Quadrat.) Zeige das! Aus welcher Figur ist das Quadrat entstanden? (Rechteck.) Auf welche Weise? (Dadurch, daß die beiden anstoßenden gleich wurden.) Das Quadrat kann also als ein Rechteck angesehen werden. Welche Eigentümlichkeit besitzt aber dies Rechteck? (Die anstoßenden Seiten sind einander gleich.)

Wie unterscheidet sich die Berechnung des Quadrates daher von

der Berechnung des Rechtecks? (Gar nicht.) Wieviel Ausdehnungen des Rechtecks müssen bekannt sein, wenn man das Rechteck berechnen will? (2.) Wieviel Ausdehnungen müssen dagegen angegeben werden, wenn der Inhalt des Quadrates gesucht wird? Warum genügt es, wenn eine Ausdehnung gegeben ist? (Wenn man eine Ausdehnung kennt, ist auch die andre bekannt.) Übungsaufgaben.

Zeichne eine Raute an. Schätz. Miß die  $g$ ! (34 cm.) Trage die Höhe ein! Schätz. Miß die Höhe der Raute! (30 cm.) Vergleiche die  $g$  mit der  $h$ ! Eine gleich große Raute ist aus Pappe ausgeschnitten. Sie wird an die Tafel geheftet. Darauf löst man das Dreieck, das durch die Höhe der Raute abgeschnitten wird (AED) ab und setzt es so an BC an, daß die Fig. ABFE entsteht. Gib an,



was geschehen ist! Schätz! Miß die Ausdehnungen der Fig. ABFE! (34 cm, 30 cm.) Was für eine Fig. ist also aus ABCD geworden? (Rechteck.) Vergleiche die Ausdehnungen der Figur ABCD mit den Ausdehnungen von ABFE. Vergleiche den Inhalt derselben miteinander! Welches Stück ist von der Raute fortgenommen? Welches Stück ist an die Raute angefügt worden? Warum muß der Inhalt von ABCD gleich sein dem Inhalt von ABFE?

(Das Stück, das an der einen Seite fortgenommen wurde, ist an der andern Seite wieder angefügt worden. Es ist also gerade soviel hinzugekommen, als fortgenommen wurde.)

Bemerkung. Falls die Kongruenz der Dreiecke vorangegangen ist, wird dasselbe durch die Kongruenz der Dreiecke nachgewiesen.

In was für eine Fig. ist also die Raute umgewandelt worden? (In ein Rechteck.) Sage noch aus, was wir über die Ausdehnungen in Raute und Rechteck gefunden haben! (Die Raute ist umgewandelt worden in ein Rechteck, das dieselbe  $g$  und  $h$  hat wie die Raute.) Wie findet man den Inhalt des neuentstandenen Rechtecks? Wie wird man daher auch den Inhalt der Raute finden? ( $g \cdot h$ ).

Fasse noch einmal zusammen, wie wir gefunden haben, wie man den Inhalt der Raute bestimmt! (Man kann die Raute in ein Rechteck verwandeln, indem man das Dreieck, das an der einen Seite durch die Höhe abgeschnitten wird, an der andern Seite so anträgt, daß ein Rechteck entsteht. Das neue Rechteck hat mit der Raute gleiche Grundlinie und gleiche Höhe. Man findet den Inhalt des Rechtecks  $g \cdot h$ , folglich ist auch der Inhalt der Raute gleich  $g \cdot h$ ). Der Lehrer zeichnet noch einige Rauten an und läßt die Kinder selbst die Verwandlung vornehmen und im Anschluß daran die Formel für den Inhalt entwickeln.

Zusammenfassung: Wie haben wir zuerst (beim 2. Beispiel) den Inhalt der Raute gefunden? Wie findet man also immer den Inhalt der Raute? ( $g \cdot h$ ).

Auf die gleiche Weise wird festgestellt, wie man den Inhalt eines Rautlings berechnet und nach dem unter 2. aufgestellten Stufengang der Inhalt der Raute und des Rautlings berechnet.

Gesamtvergleichung: Wie fanden wir den Inhalt des Quadrats? (Maßzahl einer Seite mal Maß einer Seite.) Wieviel Ausdehnungen müssen also bekannt sein, wenn der Inhalt des Quadrats berechnet werden soll?

Wie berechnet man den Inhalt des Rechtecks? (Maßzahl der anstoßenden Seiten werden miteinander genommen.)

Wie unterscheidet sich die Inhaltsberechnung des Rechtecks von der Inhaltsberechnung des Quadrats?

(Beim Quadrat muß die Maßzahl einer Seite, beim Rechteck müssen die Maßzahlen zweier anstoßenden Seiten bekannt sein.)

Als was kann in jedem Falle die eine Seite aufgefaßt werden?

(g.) Die andere? (h.) Wie findet man danach den Inhalt von Rechteck und Quadrat? ( $I = g \cdot h$ .) Wie fanden wir den Inhalt einer Raute?

( $g \cdot h$ .) Wie findet man hier die Linie, welche die Höhe bezeichnet? (Senkrechte von einer Ecke der Raute.) Vergleiche sie mit einer Seite! (Kleiner.)

Wie findet man endlich den Inhalt des Rautlings? ( $I = g \cdot h$ .)

Stelle noch einmal die Formeln für Rechteck usw. nebeneinander! Inhalt des Quadrats  $= g \cdot h$ . (Seite mal Seite.) Inhalt des Rechtecks  $= g \cdot h$ . (Maßzahl zweier anstoßenden Seiten.) Inhalt der Raute  $= g \cdot h$ . Inhalt des Rautlings  $= g \cdot h$ . Was für Figuren sind Quadrat, Rechteck, Raute, Rautling? (Parallelogramme.) Wie findet man also den Inhalt jedes Parallelogramms?  $I = g \cdot h$ .

Nun folgt Übung in nackten Zahlen, eingekleideten Aufgaben. Die wichtigste Form der Übung ist aber die, daß dem Kinde Parallelogramme verschiedener Form vorgelegt werden (Dächer, Felder, Wände, Wiesen, Hefte usw.) und daß die Frage gestellt wird: Wieviel qm Tapete sind notwendig, um diese Wand zu tapezieren? Wieviel qm Schiefersteine sind zur Beschieferung dieser Wand notwendig? Welchen Inhalt hat dies Feld? Wie teuer wird diese Wiese, wenn 1 qm mit 0,50 Mk. bezahlt wird? Dabei werden die Kinder veranlaßt, selbst anzugeben, welche Ausdehnungen bekannt sein müssen und sie müssen darauf die Maßzahlen für diese Ausdehnungen feststellen.

Wie diese Aufgaben auszuführen sind, zeigt Gieseler und Petri, Methodik des Unterrichts im Rechnen und in der Raumlehre. Leipzig, Dürr. — Petri und Gieseler, Warum und wie sind die Kinder zum selbständigen Bilden von Aufgaben des Lebens anzuhalten? Arnsherg, Stahl.

## Der Gegenstandsatz.

Unterredung in Sprachlehre für das 7. Schuljahr.

Von Lehrer Alfred Dehme, Chemnitz.

Vorbemerkung: Der folgenden Unterredung liegt die Voraussetzung zugrunde, daß im 6. Schuljahr die Behandlung des Satzgefüges, die Verwandlung des Satzgegenstandes in einen Nebensatz und umgekehrt, jedoch ohne besondere Bezeichnung, vorausgegangen ist. Demnach sind den Kindern die Begriffe Satzgefüge, Haupt- und Nebensatz bekannt, nicht aber der Begriff Gegenstandsatz.

1. Allgemeines Ziel: Wir reden vom Satzgefüge. (Schüler wiederholen das Ziel einzeln und im Chöre.)

Schüler: Ein Satzgefüge hat Haupt- und Nebensatz.

Besonderes Ziel: Heute reden wir vom Nebensatz. (Wiederholung wie oben.)

2. Darbietung und Vertiefung: Der Lehrer liest folgendes Sprachstück vor:

### Die Macht der Hanza.

1. Es ist bekannt, daß im Mittelalter die größte Unsicherheit auf allen Verkehrswegen herrschte.

2. Den Kaufleuten war es nicht gleichgültig, wenn die Ritter ihre Waren raubten.

3. Es mußte sich entscheiden, ob die Ritter ungestraft ihr schändliches Handwerk üben durften.

4. Hamburg und Lübeck gelang es, daß sie zum Schutze gegen das Raubgesindel 1241 einen Bund schlossen.

5. Wer die Kauffahrer belästigte, der wurde mit Krieg überzogen.

6. Den Rittern wurde bald deutlich, daß ihre besten Tage vorüber waren.

7. Wessen Räubereien die Hanza erfuhr, der wurde in seinem Schlupfwinkel belagert.

8. Es steht fest, daß die Landheere der Hanza manche Burg der Erde gleichgemacht haben.

9. Wen die Belagerer gefangen nahmen, der zierte den Galgen.

10. Es war ein guter Gedanke, daß die Bundesgenossen zum Schutze gegen die Seeräuber Kriegsschiffe aussandten.

11. Daß die Verbündeten selbst siegreich gegen den König von Dänemark kämpften, verschaffte ihnen das meiste Ansehen.

12. Es gelang der Hanza, daß der Dänenkönig die alten Feindseligkeiten gegen Lübeck und Bremen einstellen mußte.

(Bemerkung: Vorstehendes Sprachstück wurde entnommen aus: Ernst Hesse, 120 grammatische Arbeiten in Aufsatzform, 3. Heft: Oberstufe, Nr. 51.)

Eine Erklärung des Sprachstückes ist nicht notwendig, da der ihm zugrunde liegende Stoff in der vorausgegangenen Klasse im Geschichtsunterricht behandelt worden ist.



Die Vertiefung würde nun folgenden Weg einzuschlagen haben:  
Der Lehrer sagt den ersten Satz vor; er wird sofort wiederholt, erst von einem einzelnen Schüler, dann im Chöre.

Der Lehrer schreibt den Satz nach dem Diktat aller Schüler an die Wandtafel; er schreibt dabei schwierigere und weniger gebräuchliche Worte aus; die Schüler nennen erst das betreffende Wort, dann dessen Silben, zuletzt buchstabieren sie es, und zwar nach Silben, so daß gleichzeitig das Abteilen der Wörter geübt wird. Die anderen Worte des Satzes, also diejenigen, die keine orthographischen Schwierigkeiten enthalten, werden nicht buchstabiert, also auch nicht an der Wandtafel ausgeschrieben, sondern durch Striche ersetzt. Der erste Satz würde also an der Schultafel folgendes Bild zeigen:

— — bekannt, daß — Mittelalter — — Unsicherheit — —  
Verkehrswegen herrschte. Gleichzeitig werden, wie obiges Bild zeigt, die orthographischen Schwierigkeiten durch Unterstreichen dem Auge kenntlich gemacht; beim Buchstabieren wurden sie vorher durch Betonung herausgehoben.

So kann der grammatische Unterricht die Rechtschreibung wirksam unterstützen.

Nach diesen mehr vorbereitenden Übungen, die aber nur ganz wenig Zeit in Anspruch nehmen, beginnt die eigentliche grammatische Erörterung, bei der die Schüler nach einem bestimmten Schema arbeiten, das man sie beim ersten Satz natürlich finden lassen muß, das sie aber schon nach wenigen Sätzen und kurzer Übung vollständig im Kopfe haben. Nach diesem Schema können dann die Schüler selbstständig in folgender Weise arbeiten:

1. Schüler: Ich lese den Satz.
2. Sch.: Ich lese den Hauptsatz.
3. Sch.: Ich lese den Nebensatz. (Der Lehrer unterstreicht ihn.)
4. Sch.: Ich frage nach dem Nebensatz: Wer oder was ist bekannt?
5. Sch.: Ich antworte: „Daß im Mittelalter die größte Unsicherheit auf allen Verkehrswegen herrschte.“
6. Sch.: Ich urteile: Wenn ich mit wer? oder was? frage, so frage ich nach dem Satzgegenstand; der Nebensatz umschreibt also den Satzgegenstand, er ist ein Gegenstandssatz.

Damit ist die Behandlung des ersten Satzes noch nicht zu Ende. Es schließt sich sofort die

3. Erarbeitung des Systems an, das der Lehrer sofort an einer zweiten Schultafel durch Stichworte kennzeichnet.

Gemeinsam wird bei diesem ersten Satze gefunden:

1. Der Nebensatz kann ein Gegenstandssatz sein.
2. Stellung des Gegenstandssatzes: Er kann hinter dem Hauptsatz stehen (Nachsatz).
3. Zeichensetzung: Der G. wird durch ein Komma vom Hauptsatz getrennt.
4. Fragestellung: Der G. steht auf die Frage: wer? oder was?
5. Einleitung: Der G. wird eingeleitet durch das Fügewort „daß“.

In derselben Weise und nach demselben Schema folgt nun die Behandlung aller anderen Sätze, jedoch am Schlusse der Unterredung, die sich auf 2—3 Stunden ausdehnen dürfte, folgendes System an der Wandtafel (und gleichzeitig in den Köpfen der Schüler) steht.

1. Der Nebensatz kann ein Gegenstandssatz sein.
2. Stellung: Der G. kann vor oder hinter dem Hauptsatz stehen (Vorder- oder Nachsatz).
3. Zeichensetzung: Der G. wird durch ein Komma vom Hauptsatz getrennt.
4. Fragestellung: Der G. steht auf die Frage: wer? oder was?
5. Einleitung: Der G. wird eingeleitet
  - a) durch die Fürwörter wer (wessen, wem, wen), was, der (dessen, dem, den), die, das;
  - b) durch die Fügewörter daß, ob, (wann, wenn), wie, wo.

Auf der Stufe der

4. Übung und Anwendung käme schließlich noch in Frage:
    1. Abschreiben (oder Diktieren) des Systems in das Tagebuch.
    2. Schriftliche Aufzeichnung des Sprachstückes in das Tagebuch, entweder nach Diktat oder auch als Niederschrift aus dem Gedächtnisse.
- Die Behandlung hat die Kinder so mit dem Sprachstück vertraut gemacht, daß sie zu letzterem wohl imstande sind.

3. Änderung der Stellung des Nebensatzes, natürlich nur da, wo es angängig ist (Schärfung des Sprachgefühls).

4. Unterscheiden der Haupt- oder der Nebensätze.

5. Verwendung des Sprachstückes als Diktat über „daß und das“.

Wenn nötig, müßten weitere Sprachstücke die gewonnene Erkenntnis vom Gegenstandssatz vertiefen. Vielleicht verwendet man auch ein solches Sprachstück, das die Zurückführung der Nebensätze auf den Satzgegenstand, ohne der Sprache Gewalt anzutun, möglich macht, wie z. B. das Sprachstück Nr. 49 aus dem oben erwähnten Hefte: „Aus unserm Sprichwörterchaze“.

Schlußbemerkung:

In ähnlicher Weise, wie vorliegende Unterredung es zeigt, läßt sich leicht die Behandlung der Beifüge-, Ergänzungs- und Umstandssätze durchführen.

## Unser Bimmerosen.

(Zwei Naturlehrestunden.)

Von Paul Jausch, Duisburg (Rhein).

(Die Behandlung ist für den Winter gedacht.)

Nach der Frühstückspause kommt ihr jetzt immer recht gern wieder herein. Warum? (Weil es hier warm ist.) Woher kommt denn die Wärme? (Vom Ofen.) So sagt man gewöhnlich. Wer sagt es genauer? (Weil Feuer im Ofen ist.) Woher kommt denn das Feuer? (Weil Kohlen im Ofen verbrennen.) Wer könnte durch etwas anderes

Wärme — welches Zeitwort will ich nun gebrauchen? (Machen,) — erzeugen. Wie kannst du Wärme erzeugen? (Ich verbrenne Holz, Torf, Laub, Papier usw.) Wie heißen diese Stoffe mit einem gemeinsamen Namen? (Brennstoffe.) — Stelle noch einmal die Frage, die wir jetzt genau beantworten können!

Ergebnis: Wir erzeugen Wärme durch Verbrennen von Brennstoffen.

Läßt uns betrachten, wann ein Körper brennt, bezw. wie lange er brennt. (Die Kinder sprechen ihre Beobachtungen aus.) — Wenn der Brennstoff angezündet ist, wenn er trocken ist, usw. — Bei diesen Teilbeobachtungen wird aller Voraussicht nach die fehlen, daß der Brennstoff Luft haben muß. Nun zünde man eine Kerze an, stelle sie auf einen Kork, der auf dem Wasser schwimmt und frage nochmals: Warum brennt die Kerze? Darauf stülpe man ein Glas über die Kerze, so daß die äußere Luft abgeschnitten ist. Nach kurzer Zeit erlischt die Kerze. Den Kindern drängt sich nun ohne weiteres der Gedanke auf: die Kerze hat keine Luft. O jetzt, es ist doch noch Luft unter dem Glase. Aber hört! Die Kerze hat zum Brennen genau daselbe nötig, was wir zum Atmen brauchen. Also was? (Lebensluft, Sauerstoff.) Wie ist unsere Luft aber zusammengesetzt? ( $\frac{1}{5}$  Sauerstoff,  $\frac{4}{5}$  Stickstoff.) Wer erklärt den Vorgang unter dem Glase? Wie lange brennt ein Körper nur? Woher bekommt die Kohle im Ofen den Sauerstoff? (Die Kinder kommen oft auf den Gedanken, die Luft komme durch den Schornstein. Dann werfe man die Frage ein: Wo hilft man dem Feuer nach, wenn es keine Luft hat? Welchen Zweck hat also das durchbrochene Rost? Daß der Schornstein nicht die Aufgabe hat, dem Feuer Luft zuzuführen, kann man leicht einsehen, wenn man ihn in Tätigkeit sieht. Wie? Welchen Zweck hat der Schornstein? (Verbrauchte, sauerstoffarme Luft fortzuführen.)

Je höher der Schornstein ist, desto stärker ist der Zug. Schon in einem gewöhnlichen Zimmerofen ist der Zug ganz gut bemerkbar. Wie? (Hand hineinhaltend, Papier usw.) Wo müßte er aber nach meiner vorigen Behauptung viel größer sein? (Bei hohen Kaminen, Fabrikshornsteinen.) Und in der That ist er da einem starken Windzug ähnlich.

Was ist bei schlechtem Abzug ebenfalls schlecht? (Zug.) Wie zeigt sich das am Feuer? Was ist also unter Umständen zu ändern? (Schornstein aufbauen.)

Früher hatte man an jedem Zimmerofen eine Vorrichtung, um den Abzug der verbrauchten Luft zu verzögern. Heute ist sie im deutschen Reiche polizeilich verboten. Wer kennt sie? (Schieber im Ofenrohr.) Wer hat sie noch? Was will man dadurch bewirken? Erkläre uns das!

(Wenn die verbrauchte Luft nicht schnell abziehen kann, kann auch die frische sauerstoffhaltige nicht gut zuströmen.) Aber diese Schieber können sehr gefährlich werden. Es geschieht nämlich zuweilen, daß dann die Gase durch Öffnungen des Ofens in das Zimmer entweichen.

Und diese Kohlengase sind sehr giftig. Schon 0,2 pro Mille in der Luft wirken vergiftend und 0,5 pro Mille wirken tödlich. Wer hat schon von Kohlengasvergiftungen gehört? Eventuell wird ein Fall erzählt. Statt den Abzug zu hindern sollte man lieber den Zuzug verringern, wenn gelinderes Feuer gewünscht wird. Wie denkst du dir das? (Untere Ofentür schließen.)

Über den Ofen selbst hätten wir eigentlich bis jetzt recht wenig gesagt. Aus was für Stoffen muß er sein? (Feuerfesten.) Woraus ist z. B. euer Ofen? (Eisen.) Im Ofen unseres Vaterlandes findet man weniger eiserne Ofen als Kachelöfen. (Erklären!) Der eine hat vor dem andern etwas voraus, hat aber auch seinen Nachteil. Zunächst muß ich euch an das erinnern, was ihr über Wärmeleiter früher gehört habt. Wem fällt wieder etwas ein? (Gute Wärmeleiter nehmen die Wärme leicht auf, geben sie aber auch schnell wieder ab und umgekehrt.) Ordne Eisen und Kachel als Wärmeleiter! Was tut also Eisen? Wieso ist das beim eisernen Ofen angenehm? Was mußt du da vom Kachelofen sagen? Jetzt hätten wir die zweite Eigenschaft der Wärmeleiter zu betrachten. Wer ist da im Vorteil? (Der Kachelofen bleibt nach Erlöschen des Feuers länger warm als der eiserne Ofen.) Unangenehmer ist der Kachelofen, da er die Wärme allmählich abgibt und nicht so strahlt, wie der eiserne Ofen.

Sehr glücklich hat man die Vorteile beider Ofen in einem Ofen verwandt. Eisen und Steine! Welche Ofen sind das? (Füllöfen. Dauerbrenner.) Wie sind sie eingerichtet? (Der eiserne Ofen ist mit Chamotte, feuerfesten Steinen ausgekleidet.) Sprich über die Vorteile dieser Ofen!

## II.

Wie alles, so will besonders die Behandlung des Ofens gelernt sein. Er soll euch einmal einen ganzen Tag zur Besorgung anvertraut sein. Ein Mädchen muß anfangen: Warum? (Es muß den Ofen einlegen.) Wer macht's? Wer sich aus Bequemlichkeit vor dem Einlegen eine Arbeit sparen will, oder nicht gründlich tut, könnte sich leicht den ganzen Tag darüber ärgern. Was meine ich? (Gründliches Ausnehmen.)

Wenn nur alle den Ofen so einlegen und anzünden wollten, wie A. eben. Keine Woche vergeht, wo man nicht in der Zeitung einmal, wenn nicht mehrmals, liest: „Schon wieder eine!“ Wer kennt die Geschichte auch schon? (Ein Kind erzählt.) Der Lehrer ergänzt: Die Flamme ist in die Kanne geschlagen und die Kanne ist explodiert. Das brennende Petroleum wird herumgeschleudert und trifft die Unglückliche. Was ist im Augenblick aus ihr geworden? (Feuersäule.) In ihrer Angst macht sie das Unglück noch größer. Was tut sie nämlich? (Läuft hinaus.) Wer erklärt uns das weitere? Und was ist fast immer das Ende des Leichtsinns und der Unkenntnis? Welche Rettung gibt es für die Leichtsinnige nur, wenn die Explosion erfolgt ist? (Feuer ersticken.) Was würdest du tun, wenn du dabei ständest?



(Teppich, Aufnehmer, Betten nehmen.) Wenn du nun gar nichts zur Hand hättest? (Mit meinen eigenen Kleidungsstücken zudecken.)

Weil das Ausnehmen und Einlegen der Ofen eine recht schmutzige und unangenehme Arbeit ist, hat man Ofen erfunden, die uns davor recht lange bewahren. Wer hat einen solchen Ofen? Sprich darüber! (Dauerbrenner.) Wer diese Ofen ganz verstehen will, muß etwas von Kohlen verstehen. Ihr kennt ja auch verschiedene Arten von Kohlen. Welche? Der Kenner teilt sie ein in Mager- und Fettkohlen. Die Magerkohle entwickelt wenig Rauch und Ruß, gibt viel Hitze, wenig Asche und backt nicht zusammen. Was wird nun die Fettkohle tun? Worin liegt, abgesehen von dem Heizwert, der Vorteil der Magerkohle? Warum kann man also in Füllöfen keine Fettkohle stochen? (Backt zusammen und läßt viel Schlackenrückstände.) Was stocht ihr denn in eurem Dauerbrenner? Die magerste Kohle ist der Anthrazit. Man sagt von ihm, er ist der reinlichste Brand. Was soll das heißen?

Der Ofen sollte euch, wie ich eben sagte, einen ganzen Tag zur Besorgung übergeben werden. Was wird des tagsüber öfters nötig sein? (Anlegen.) Was tut man meistens vor dem Anlegen? Warum? Das Anlegen selbst besteht nun nicht einfach im unverständigen Aufschütten von Kohlen. Hört, wie man praktisch feuert! Man legt die Kohlen so an, daß ein kleiner kuppelförmiger Berg entsteht, ringsum läßt man womöglich einen kleinen Feuerkranz. Was sieht man in einem Ofen, wo man sinnlos Kohlen aufgelegt hat? (Gelbe Gase.) Was können die nicht tun? Sie sind also für die Heizung nutzlos. Wie ist es aber bei dem eben geschilderten Anlegen? Im Tafel-Kochherd empfiehlt sich folgende Art des Anlegens: Die glühenden Kohlen werden auf den hinteren Teil des Rostes geschürt, der neue Brand auf den vorderen, freien Teil. Die aus den neuen Kohlen entstehenden Gase müssen über die glühenden Kohlen wegstreichen und kommen so zur Verbrennung. Dann werden die Rauchwolken verschwinden, die wir oft unsern Kaminen entsteigen sehen, und die das teure Brennmaterial unbenutzt in die Lüfte entführen.

Da wir gerade beim Unpraktischen sind, will ich euch auch etwas über Ofenrohre sagen. Die heißen Gase läßt man an vielen Ofen zu schnell aus dem Zimmer heraus. Man sollte ihnen den Weg lieber etwas verlängern, als verkürzen. Wie meine ich das? (Ofenrohre nicht gleich in den Kamin führen, sondern in die Höhe ziehen.) Ja man kann zuweilen ein Zimmer nur durch ein Ofenrohr erwärmen. Wer hat das schon gesehen? (Das Ofenrohr wird durch ein anderes Zimmer hindurchgeführt.)

Was tut ihr nun, wenn das Zimmer genügend erwärmt ist? (Untere Ofentüre schließen.) Ein vorzüglicher, ruhiger und dauernder Brand wird erzielt durch Briketts. Wer kennt sie? Wie unterscheiden sie sich von den andern Kohlen? (Haben bestimmte Formen, wie Eier, Ziegel uhw.) Was kann man daraus schon merken? (Sind gemacht.) Ja, auf diese Weise verwendet man den sogenannten Gries, oder Grus. — Einige Briketts angelegt unterhalten lange das Feuer.

Wer seiner Gesundheit nicht schaden will, achtet gar sehr auf die Zimmertemperatur. 15—18° C. genügen für die gesunden Menschen. Wer sich an höhere Grade gewöhnt, friert schließlich noch bei über 20° C. Kommt er dann aus seinem Backofen heraus, so erkältet er sich. Darum gehört ins Wohnzimmer ein Thermometer. Und da sollt ihr fleißig drauf schauen, und wenn's über 18° geht, dann das Fenster auf! Frische Luft ist schnell erwärmt.

## Rose Blätter.

### Grundschau.

#### 1. Zur Zeitgeschichte.

Schulmusikpflege. In der Sächsischen Schulzeitung erhebt Arthur Liebscher aus Dresden die beachtenswerte Forderung: Keine Konzerte, sondern Hausmusik für die Schule! Er unterwirft die Jugendkonzerte einer umfassenden Kritik und kommt zu dem Ergebnis, daß sie nicht den auf sie gesetzten Erwartungen entsprochen haben. Man hoffte, auf diesem Wege möglichst vielen Kindern gleichzeitig den vollkommenen Genuß eines Konzertes zu ermöglichen, vergaß aber dabei, daß der Ruf nach Verdunkelung des Konzertsaales der beste Beweis dafür ist, daß es auch dem Erwachsenen heutzutage schwer ist, sich im Konzertsaale zu konzentrieren. Auf Kinder, die vielleicht zum erstenmal einem Konzerte beiwohnen, muß die ganze Umgebung genußverleitend wirken. Der große Raum, die Festtagskleidung, Deckengemälde, die großen Kronleuchter, der Kontrabaß: alles regt auf und zerstreut. Soll die Musik im Mittelpunkt stehen, so müssen alle diese „genußmordenden Reizquellen“ beseitigt werden. „Man meide alles das, was den Veranstaltungen auf dem Gebiete der musikalischen Jugendziehung den Charakter von Konzerten verleiht, gebe ihnen dagegen das Gepräge der Hausmusik und führe vor allem die Kinder aus dem Konzertsaal zurück in die Schule.“ Praktische Erwägungen stützen diese Forderung. Es ist kaum möglich, den Schülern in einem Winter mehrere Konzerte zu bieten, und wo das der Fall ist, weist man mit guten Gründen auf die Gefahren für unsere Jugend hin.

Wertvoll sind die Vorschläge, die Liebscher zur Durchführung seiner Forderung macht. Die Lokalfrage ist leicht zu lösen: Aula oder Turnhalle sind den Kindern vertraute Stätten, ein Flügel ist leicht zu beschaffen. Schwierigkeiten bietet vielleicht die Frage der ausübenden Künstler. Auf Künstler ersten Ranges müßte man jedenfalls in Zukunft verzichten. Ersatz wird sich in den meisten Lehrerkollegien finden, da oft einig: der Mitglieder ihre musikalische Bildung so erweitert haben, daß sie den instrumentalen Teil übernehmen können; befreundete Künstler helfen jedenfalls gern. Ein großer Teil der Aufführung wird der Chorgesangsflasse zugewiesen. Das Programm der Veranstaltungen hat die Aufgabe, die Kinder systematisch im Musikverständnis zu bilden. Der Gesang muß den Ausgangspunkt bilden. An erster Stelle steht das Volkslied, das weltliche und das geistliche, der Choral. Als Überleitung zur Instrumentalmusik dient das begleitete Lied. Für die Instrumentalmusik zeigt Liebscher gleichfalls einen Weg, der vom Leichten zum Schweren führt. Das Nachlassen des Interesses, wenn gespielt wird, erklärt sich zum größten Teile aus dem Fehlen des Textes, außerdem aus dem Fehlen einer einheitlichen Stimmung im Programm. Man nehme daher Musikstücke, die möglichst von einer Grundstimmung beherrscht werden. Man schaffe durch eine wenn möglich poetische Einführung

die Stimmung, die die Musik erzeugen will. Das ist auch der Zweck der Überschriften, die manche Komponisten ihren Stücken gegeben haben: Einführungen in kürzester Form. Die nächste Gruppe bilden Musikstücke ohne Überschrift, bei denen aber durch den Gattungsnamen eine Bestimmung des Gefühlsinhalts vorgenommen wird, z. B. Nocturno, Berceuse, Romanze, Tarantella. Den Schluß bilden Sinfonie und Sonate. Als Ganzes kommen sie für die Schulmusikpflege nicht in Betracht; aber es ist möglich, einzelne Sätze den Kindern zum Verständnis zu bringen. Liebscher schließt seine Ausführungen mit Vorschlägen für die Veranstaltung der Musikabende. Alle drei Wochen im Winterhalbjahr versammeln sich die beiden obersten Klassen in dem Vortragsraum; andere Zuhörer sind nicht anwesend. Die Aufführung dauert nicht länger als eine Stunde. 1. Abend: Weltliches Volkslied, 2. Abend: Geistliches Volkslied (Choral), 3. Abend: Volksrümliches Kunstlied, 4. Abend: Tonsätze mit Hinweis auf den Gefühlsinhalt, 5. Abend: Tonsätze ohne solchen, 6. Abend: Gemischtes Programm. Für diese sechs Abende würde die Zeit vom Oktober bis März gerade ausreichen. Die Vorschläge haben u. a. das Gute, daß die Musikpflege nicht auf große Städte beschränkt wird und daß das ganze Unternehmen Sache der Schule bleibt.

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Die Leistungen unserer Volksschule. Da verschiedentlich Klagen über die geringen Leistungen der neu aufgenommenen Fortbildungsschüler im Deutschen und Rechnen geführt worden sind, hat der preussische Handelsminister in verschiedenen Orten aller Provinzen eine gleichmäßige Prüfung der eintretenden Schüler vornehmen lassen. Abgeliefert wurden 4334 Arbeiten im Deutschen und 4332 Arbeiten im Rechnen. Die Aufgaben sind folgende: 1. Deutsch: „Schreiben Sie an Ihre Mutter einen Brief, worin Sie ihr mitteilen, daß Sie in den letzten Wochen so viel zu tun gehabt haben, daß Sie nicht nach Hause kommen konnten. Sie wollen aber nächsten Sonntag nachmittag kommen und bitten, daß Ihr guter Anzug instand gesetzt werde, damit Sie ihn dann mit in Ihre Wohnung nehmen können. Ihr Meister hat Ihnen jetzt einen Kleiderschrank in Ihre Schlafstube gestellt. Ihnen geht es gut. Sie grüßen.“ 2. Rechnen: 1. Die Entfernung von Berlin nach Stettin beträgt 135 km. Die Eisenbahnfahrt 4. Klasse kostet 2 Pfennig für das Kilometer. Wieviel kostet eine Fahrt von Berlin nach Stettin und zurück? 2. Ein rechteckiger Garten ist 14,25 m breit und 25,3 m lang. Wieviel kostet er, wenn das Quadratmeter mit 12½ M. berechnet wird? 3. Die Einwohnerzahl einer Stadt betrug vor einem Jahre 27,300. Sie hat sich im Laufe des letzten Jahres um 2 v. H. vermehrt. Wie groß ist sie jetzt? 4. Am 31. Dezember 1902 habe ich 10 M. auf die Spartasse gegeben und hole das Geld am 1. Juli 1904 wieder ab. Wieviel bekomme ich zurück, wenn die Spartasse jährlich 3½ v. H. Zinsen gibt. Nach Durchsicht der Arbeiten (von einem Schulmanne) ergab sich folgendes Bild: 1. Deutsch: 67 Proz. der Arbeiten in ganz Preußen waren genügend und besser (der Westen schneidet besser ab als der Osten). In den einzelnen Provinzen befriedigten die Leistungen:

|                      |              |
|----------------------|--------------|
| In Brandenburg       | bei 82 Proz. |
| „ Hessen-Nassau      | 75 „         |
| „ Sachsen            | 75 „         |
| „ Rheinprovinz       | 71 „         |
| „ Westfalen          | 70 „         |
| „ Schleswig-Holstein | 68 „         |
| „ Schleien           | 67 „         |
| „ Ostpreußen         | 61 „         |
| „ Hannover           | 57 „         |
| „ Westpreußen        | 47 „         |
| „ Posen              | 46 „         |
| „ Pommern            | 43 „         |

Von den vier Rechenaufgaben wurden mindestens drei gelöst im ganzen Staat von 33 Proz. Auf die einzelnen Provinzen verteilt:

|                      |              |
|----------------------|--------------|
| In Brandenburg       | von 44 Proz. |
| „ Bessen-Massau      | „ 44 „       |
| „ Rheinprovinz       | „ 43 „       |
| „ Westfalen          | „ 39 „       |
| „ Sachsen            | „ 38 „       |
| „ Ostpreußen         | „ 32 „       |
| „ Hannover           | „ 31 „       |
| „ Schleswig-Holstein | „ 30 „       |
| „ Schlesien          | „ 27 „       |
| „ Westpreußen        | „ 20 „       |
| „ Pommern            | „ 20 „       |
| „ Posen              | „ 19 „       |

Keine einzige Aufgabe wurde richtig ausgerechnet in den westlichen Provinzen von 11, in den östlichen von 18 Proz. (Posen 31 Proz., Rheinprovinz 8 Proz.)

Gegen die übertriebene Veranschaulichung durch Bilder wendet sich die Evang. Volksschule Nr. 15, indem sie unter der Überschrift: „Alzuviel ist ungesund“ a. a. folgendes ausführt:

Unterrichte anschaulich! Dieser Unterrichtsregel ist seit den Tagen Pestalozzi's mit Recht die größte Aufmerksamkeit zugewandt worden. Nur darf man nicht vergessen, daß die äußere Anschauung noch lange keine innere Anschauung ist. So lobenswerth die Bemühungen sind, immer wieder neue und vollkommeneren Anschauungsmittel zu erfinden, so liegt doch darin eine Gefahr, nicht nur für den Geldbeutel, sondern auch für den Unterricht selbst, dem man dadurch dienen will. Verschiedene Geschäfte und Lehrmittelanstalten schicken uns ihre Vertreter, um uns die neuesten Bilder, Präparate usw. anzubieten. Manchmal sind dafür frühere Lehrer angestellt, weil sie den Appetit nach solchen Mitteln, die den Unterricht erleichtern und fruchtbringender gestalten, besser reizen können. Angesichts dieser Tatsachen ist es wohl an der Zeit, vor dem Alzuviel im Veranschaulichen zu warnen.

Bilder können gewiß gute Dienste leisten, sie können auch Schaden anrichten. Jedenfalls ist die Aufmerksamkeit der Schüler in Gefahr, wenn ihnen immer Bilder gezeigt werden. Das Bildersehen macht ihnen wohl Freude, aber die innere Sammlung leidet darunter. Sie sehen oft weiter nichts als das Bild, und die Sache selbst bleibt ihnen verborgen. Der Mißbrauch der Bilder stärkt die Kinder in ihrer geistigen Trägheit, weil sie verführt werden an der Oberfläche zu bleiben, nicht durch ernste Denkarbeit den Inhalt zu erfassen. Dadurch wird einem bösen Fehler unserer Zeit Vorschub geleistet. Für den wahren Wert der Dinge hat man vielfach kein Auge, sondern man läßt sich leicht blenden und gefangen nehmen durch den äußeren Schein. Das Innere, der Kern einer Sache, wird selten genügend beachtet. Man scheut die Denkarbeit, die dazu nötig ist, der Sache auf den Grund zu gehen. Deshalb finden die illustrierten Blätter so großen Anklang, weil jeder durch das Sehen der Abbildungen auf die bequemste Weise sein Wissen bereichern, wenigstens seine Neugierde befriedigen kann, und dann imstande ist, in der Gesellschaft mitzureden und sein Licht leuchten zu lassen. Wer gewöhnt ist, Dinge und Verhältnisse nur nach dem äußeren Scheine zu beurteilen und zu merken, der läßt sich leicht beeinflussen durch ein Schlagwort, das die Sache selbst ebensowenig offenbart wie das Bild. Schlagworte und Bilder haben das gemeinsam, daß sie die Denkfähigkeit stärken und leicht die Einbildung im Menschen hervorrufen, als wäre ihm die Sache vollständig klar, während er im günstigsten Falle nur eine Seite des Gegenstandes vor Augen hat. Alzuviel ist ungesund; das gilt auch vom Bilderzeigen in der Schule. Der Unterricht artet dadurch leicht in Spielerei aus, und die Schule steht in Gefahr, gedankenlose Schwäger zu erziehen, die sich später leicht durch Schlagworte betören lassen.

Das Bilderzeigen birgt auch eine Gefahr für den Lehrer, indem es ihn zur Bequemlichkeit verleiten kann. Wer Übung darin hat, kann an der Hand des Bildes ohne viele Mühe über den Gegenstand allerlei sagen. Die Vorbereitung dazu erfordert nicht so viel Arbeit und Überlegung, als wenn wir vor der Aufgabe stehen, den betreffenden Gegenstand ohne Bild durch anschauliches



Beschreiben oder lebhaftes Erzählen den Schülern nahe zu bringen. Während des Unterrichts wird unsere Kraft durch das Bilderzeigen sehr zersplittert. Wir müssen dreierlei im Auge haben, nämlich das Bild, den eigentlichen Gegenstand und die Kinder, denen es beim Bilderbesehen bekanntlich leicht an der inneren Sammlung fehlt. Wenn aber unsere schwache Kraft gleichzeitig eine dreifache Aufgabe in Anspruch nimmt, ist Gefahr vorhanden, daß keine einzige recht gelöst wird.

Nur vor dem Allzuviel soll gewarnt werden. Wir wollen jedoch dankbar sein, daß uns die darstellende Kunst immer mehr Mittel zur Verfügung stellt, den Unterricht anschaulicher zu gestalten. Weil die Volksschule für diesen Zweck nicht über reiche Geldmittel verfügen kann, so sind wir auf die billigeren, massenhaft hergestellten Bilder angewiesen. Es wird uns heute Gelegenheit geboten, auch für wenig Geld schöne Bilder als Wandschmuck für den Anschauungsunterricht zu kaufen. Daneben gibt es aber auch viel Minderwertiges, das wahrlich nicht danach angetan ist, Kunst- und Schönheits Sinn zu pflegen. Darum ist bei Anschaffung von Bildern die größte Vorsicht geboten. Hier gilt ganz besonders das Wort: Wenig und gut ist besser, als viel und schlecht.

## Büchertisch.

### 1. Besprechungen.

**Die Schriften des Neuen Testaments, neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt.** Von D. Baumgarten, W. Bouisset, F. Gunkel, W. Heitmüller, G. Hallmann, A. Jülicher, R. Knopf, F. Koehler, Wilhelm Lueken und Jhs. Weiß. Herausgegeben von Johannes Weiß. Erschienen im Verlage von Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen. Vollständig in 10 Lieferungen zu je 1 M.

Ein vortreffliches gediegenes Werk, diese von Professor Dr. Jhs. Weiß herausgegebene Übersetzung und Erklärung des Neuen Testaments, für die Gegenwart bestimmt! Die gemeinsamen Verfasser — rühmlich bekannt auf dem Gebiete der kritischen Bibelforschung — haben es sich zur Aufgabe gemacht, das ganze Neue Testament geschichtlich aufzufassen und zu würdigen, „getragen von dem protestantischen Geist freier Forschung nach der evangelischen Wahrheit“, wie Dr. Baumgarten in der gedankenreichen Einleitung bemerkt. Und der Zweck, den dieses neutestamentliche Lehrwerk verfolgt, ist nicht nur gründliche Belehrung, sondern auch Erbauung aller Leser, die von dem Drange nach Wahrheit und Klarheit in ihrem evangelischen Glauben erfüllt sind. Wurde schon die Ankündigung dieses Werkes in theologischen und pädagogischen Kreisen mit Freuden begrüßt, so hat das bisher von ihm Erschienene so zahlreiche, begeisterte Abnahme gefunden, daß schon damit der Beweis dafür geliefert wird, daß das Buch hält, was die Verfasser angekündigt haben.

Um zunächst von dem reichen Inhalt des Werkes einen Begriff zu geben, möge hier ein Verzeichnis der Themen und Stoffe folgen.

An das schon erwähnte gehaltvolle Einleitungswort von Baumgarten schließt sich eine sehr interessante, etwa 20 Seiten lange Übersicht über die Geschichte des Neuen Testaments von Jülicher und nach einer allgemeinen, 30 Seiten umfassenden Betrachtung der drei älteren Evangelien von dem Herausgeber folgt die besondere Bearbeitung derselben ein, beginnend mit dem Markusevangelium in 150 Seiten, woran sich das Matthäusevangelium, mit etwa 165, das Lukasevangelium mit 106 und die Apostelgeschichte mit 125 Seiten schließen. In gleicher Ausführlichkeit werden dann weiterhin auch die verschiedenen paulinischen und anderen Episteln behandelt, und in derselben Weise die Johanneischen Schriften: Offenbarung, Evangelium und Briefe, betrachtet. Ein Ergänzungsband religionsgeschichtlichen Inhalts wird den Abschluß des umfangreichen Werkes bilden.

Und nun die Art der Behandlung aller dieser Stoffe! Auf jeder Seite gewinnt man den Eindruck, daß hier Männer das Wort führen, welche nicht nur die Ergebnisse der kritischen Bibelforschung gründlich beherrschen, sondern

auch bestrebt sind, ihre wissenschaftlichen Schätze in fesselnder, warmer und allgemein verständlicher Sprache zum Austrag zu bringen. Der Text, der gemeinsamen Verfasser eigenes Werk, mit kleinen Versnummern versehen, zerlegt sich bei jeder neutestamentlichen Schrift in kleinere oder größere Abschnitte, und an diese Textstücke reihen sich, gleichfalls mit korrespondierenden Versnummern ausgestattet, die Erläuterungen, Beleuchtungen, kritischen Erörterungen, Gruppierungen, Übersichten und Einteilungen, kurz alles, was der Bearbeiter herzutragen, um die Entstehungsgeschichte und Schicksale der Texte und ihren wahren Inhalt im ganzen und einzelnen gründlich verstehen lehren. Und diese der wissenschaftlichen Forschung entspringenen Beiträge sind nicht in Form von isolierten Anmerkungen zu den einzelnen Versen, sondern in zusammenhängender Darstellung geboten, wodurch das ganze Material um so spannender wirkt. Jeder neutestamentlichen Schrift geht eine kurze kritische Einleitung voraus, welche sich in gleicher Form mit dem Verfasser und Charakter des vorliegenden Buches beschäftigt. Wiederholt finden auch an geeigneten Stellen Hinweise auf die bibelkundliche Literatur der Gegenwart statt.

Es ist dies mit größter Hingabe und erstaunlicher Sachkenntnis gearbeitete Bibelwerk ohne Zweifel eine der hervorragenden Erscheinungen der Jetztzeit und wird vor allem als vortreffliche Quelle des Rates und der Aufklärung denjenigen empfohlen werden dürfen, welche in den rechten Verstand, den Gehalt, die Eigenart und Schönheit der neutestamentlichen Schriften eindringen wollen.

Die Jugendschriftenkommission des Leipziger Lehrervereins gibt unter dem Titel „**Kinderhumor für Auge und Ohr**“ ein künstlerisches Bilderbuch für kleine Kinder heraus. Das Buch ist eine Sammlung heiterer Kinderreime und Kinderlieder aus aller, neuer und neuester Zeit. Es enthält gegen 50 bunte Bilder, die von dem bekannten Künstlerpaare Gertud und Walther Caspari herrühren. Der Jugendschriftenkommission liegt daran, daß das Buch in den weitesten Schichten des Volkes Verbreitung findet. Laut Vereinbarung mit dem Prüfungsausschuß hat sich der Verlag verpflichtet, das Buch, dessen Herstellungskosten außerordentlich hohe sind, bis 31. Dezember d. J. für den billigen Subskriptionspreis von M. 2,—. (Ladenpreis M. 2,80) zu liefern. Listen sind durch jede Buchhandlung oder den Verleger Alfred Hahn in Leipzig kostenlos zu beziehen.

**Der Wurzelmann.** Ein Weihnachtsspiel von Ernst Heinrich Bethge. Musik von Paul Franke. Kollene exemplar Preis 50 Pf. Klavierauszug M. 2,50. Verlag von E. C. Klotz in Magdeburg. Eigentum des Verlegers. Das Weihnachtsspiel kann bestens empfohlen werden. Die Lieder sind klangvoll. Die Kollene exemplare sollen das Abschreiben für die Spielenden ersparen und damit unbedeutliche Handschriften ersparen. Doch muß außerdem 1 Exemplar zu M. 1,25 bezogen sein. Falste.

**Die Schule im Dienste der Familie, des Staates und der Kirche.** Von Dr. Theodor Kastan, Generalsuperintendent für Schleswig. Preis 50 Pf. Hamburg 1906, Gustav Schloßmanns Verlagsbuchhandlung. Ein warmherziges Wort, das zu den Schulaufgaben eine klare Stellung nimmt. Falste.

**Der Türmer.** Monatschrift für Gemüt und Geist. Herausgeber R. C. Freiherr v. Grotthuß. Vierteljährlich (3 Hefte) M. 4,—, Probeheft franko (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer). Dieselbe ist zu empfehlen.

Aus dem Inhalt des Novemberheftes:  
Religion und Kirche. Von Hermann Vorkenhausen. — Die Fürstentuben. Ein Schicksal aus den steirischen Alpen. Von Peter Mossegger (Fortsetzung). — Thronfolger. Von Karl von Wartenberg. — Wenn der Schleier fällt. Erzählung von Gräfin Adeline Raupan. — Revolution und soziale Frage bei Dickens. Neue Lösungen für alte Aufgaben. Von Hans Dominik. — Ein neues „Neben Napoleons“. — Parlamentarische Redeb Blüten. — Ein politisch-publizistischer Fried. — Pantheismus. — Türmers Tagebuch: Auch ein Jena. — Der Hauptmann von Köpenick. Schwarzleher. — Das Lied der Litauer. Von Albert

Nieki. — Adolf Bartels' Heine-Denkmal. Von Rudolf Krauß. — Das letzte Blumenboot. Von Felix Poppenberg. — Von den Lebensbedingungen der deutschen Kunst im vergangenen Jahrhundert. Von Dr. Karl Stord. — Reinhold Vegaß. Von R. St. — Die Bibel in der Kunst. — Was heißt musikalische „Moderne“? Von Dr. Karl Stord. — Kunstbeilagen: Paul Delaroche: Napoleon in Fontainebleau. Vincenzo Vela: Grabmal. Betendes Kind (Grabmal). Verlassenheit (La desolazione). Mater dolorosa. — Notenbeilage: Totengräberweiße. Ged. von Franz v. Schlegel. Komp. von Franz Schubert. Verklärung. Ged. von Pope. Komp. von Franz Schubert.

**Vom Kinderbuch.** Gesammelte Aufsätze von Heinrich Wolgast. Gr. 8. 140 S. Preis brosch. M. 1,00, geb. M. 2,20. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig.

Als Wolgast zum erstenmal mit seinem „Glend unserer Jugendliteratur“ in die Öffentlichkeit trat, fanden seine Ausführungen von verschiedenen Seiten heftigen Widerspruch. Vielfach wurden seine Forderungen mißverstanden. Während er das ästhetische Empfinden der Jugend zu wecken und stärken sich bemühte und sich deshalb gegen die traurigen Erzeugnisse der fabrikmäßig hergestellten Jugendschriften wandte, die ihre Dürftigkeit mit falschem Patriotismus und unechter Frömmigkeit zu verhüllen suchten, behaupteten seine Gegner, er wolle die Jugend systematisch um Glauben und Sitte bringen und beschuldigten ihn, daß er hinter angeblich ästhetischen Interessen vaterlandsfeindliche Tendenzen verberge. Auch die so selbstlos arbeitenden Jugendausschüsse entgingen nicht derartigen Angriffen. Zu seiner Rechtfertigung hat der Verfasser in der Folgezeit eine Reihe Vorträge gehalten und, da auch heute noch nicht die obengenannten Beschuldigungen verstummt sind, die wichtigsten von ihnen jetzt in dem vorliegenden Bande veröffentlicht. In dem Aufsatz „Was und wie sollen unsere Kinder lesen“, entwickelt er klar sein Programm. In den folgenden Vorträgen „Das Religiöse und Patriotische in der Jugendschrift“ und „Großbuch oder nationale Dichtung“ weist er die völlig haltlosen Anschuldigungen seiner Gegner zurück, stellt ferner „die Aufgaben der lokalen Prüfungsausschüsse“ auf, gibt praktische Anleitung über „Einrichtung und Ausnutzung der Schülerbibliothek“ und würdigt „die Bedeutung der öffentlichen Bücherhallen für die schulentlassene Jugend“. Auch im einzelnen gibt Wolgast beherzigenswerte Ratsschläge, welche Bücher unsere Jugend lesen soll, so in den Aufsätzen „Bohle-Poppenspäler“, „über die Lektüre für Badische“ und „Wilderbuch und Illustration“. Schließlich werden die „Quellennachweise für das deutsche Kinderlied“ dem Lehrer willkommen sein, der sich danach zusammenstellen kann, was er für seine Zwecke an heimatlichen Reimen braucht. So ist dieses Buch ein neuer wertvoller Beitrag zu der für unsere Kultur so wichtigen Jugendschriftenfrage. Weber Lehrer noch Eltern dürfen an diesen bemerkenswerten Ausführungen achtlos vorübergehen.

**Livre de lecture.** Pour les Ecoles Moyennes avec un précis de grammaire (cours supérieur) et des exercices de grammaire et de style. Par Otto Boerner et Rudolf Dinkler (VI u. 213 S.). Verlag von B. G. Teubner in Leipzig. Preis geb. M. 2,40.

Der Hauptzweck des Buches ist, den Schüler an der Hand gediegener Lesestücke, die in ihrer Mehrzahl guten französischen Autoren entlehnt sind, mit der Geographie und Geschichte Frankreichs und den Sitten und Gebräuchen des französischen Volkes bekannt zu machen. Industrie und Handel haben dabei die gebührende Beachtung erfahren. — An Grammatik bietet das Werkchen die Hauptregeln in der Syntax und zur Wiederholung die wichtigsten Regeln der Formenlehre. Zu den meisten Lesebüchern sind in einem besonderen Anhang grammatische Übungen und Anleitungen zur Anfertigung französischer Aufsätze beigelegt worden. — Das Lesebuch ist in erster Linie als Ergänzungsband zu dem von den gleichen Verfassern herausgegebenen Lehrbuch der französischen Sprache für Bürger- und Mittelschulen, sowie zu deren Lehrbuch für Fortbildungsschulen, die nun beide schon eine weite Verbreitung gefunden haben und in mehreren starken Auflagen vorliegen, bestimmt. Seiner ganzen Anlage nach eignet es sich aber auch unabhängig hiervon als Oberstufe zu jedem anderen Lehrbuch. Wie



allen Theilen des bewährten Doernerschen Unterrichtswerkes, ist auch diesem neuen Bande, besonders in den Kreisen der Bürger-, Mittel- und gehobenen Volksschulen, eine große Verbreitung zu wünschen. Falde.

**Herders Prosaschriften in Auswahl** nebst einem Anhang: Auswahl aus „Stimmen der Völker in Liedern“ herausgegeben von L. Lütkeken, Seminarlehrer. 256 S. Preis geb. M. 1,60. Schöningh Verlag.

Das Büchlein enthält eine Auswahl aus den „Fragmenten über die neuere deutsche Literatur“, den „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, den „Briefen zur Beförderung der Humanität“ sowie die Abhandlungen über „Ossian“, „Shakespeare“, „Lessing“, „Von Ähnlichkeit der mittleren englischen und deutschen Dichtkunst“ und die Schulrede über die Ausbildung der Rede. Die Auswahl ist so getroffen, daß sie Charakter und Inhalt einer jeden Schrift anschaulich erkennen läßt, während über die Bedeutung und Entstehung derselben die Einleitung ausreichend Aufschluß gibt. Die übersichtliche Gliederung sowie sprachliche und sachliche Erläuterungen erleichtern den Gebrauch des Büchleins namentlich bei der Privatlektüre. Als „Anhang“ find 20 Lieder aus der heute noch so bedeutenden Volksliederammlung Herders beigegeben. Falde.

**Die Weihnachtsfeier** in Kirche, Schule, Sonntagschule, Kindergarten, Haus und Verein, eine Festgabe in 12 Hefen für Eltern, Lehrer, Schüler, von Albert Kamke. (Verlag von Sam. Lucas, Elberfeld.) Heft I Weihnachtslieder M. 1,—, die Hefte II—XII, Weihnachtsfeiern, 10—25 Pfg.

Der Verfasser bietet in seiner „Weihnachtsfeier“ ein aus langjähriger Praxis hervorgegangenes, reichhaltiges und vielseitiges Werk für Eltern, Lehrer und Schüler.

Aus dem reichen Schatze, den Bibel und Gesangbuch, geistliche und weltliche Dichtung alter und neuer Zeit bieten, hat er mit gutem Verständnis, Fleiß und Geschick jede seiner Weihnachtsfeiern zu einem harmonischen, wirkungsvollen Ganzen geschaffen.

Wenn auch der Heilsplan Gottes und seine Verwirklichung in der Geburt des Heilandes den leitenden Gedanken in jeder Feier bildet, so kommen doch auch unsere heimischen Weihnachtsgebräuche vollaus zu ihrem Rechte. Zudem sind die Feiern so angelegt, daß sowohl die verschiedenen Festvereinigungen, als auch die Altersstufen der Kinder gebührende Berücksichtigung finden. Durch vielfache Gliederung sind sie auch äußerlich möglichst übersichtlich gestaltet, wodurch die Einübung außerordentlich erleichtert wird.

Wegen des geringen Preises der einzelnen Hefte können dieselben auch von den Kindern leicht bei der Einübung benutzt werden, wodurch dem Leiter der Feier viel Arbeit erspart wird. Bei Christbesserungen in Schulen, Sonntagschulen und Vereinen empfiehlt es sich, die Hefte als Geschenke an die Kinder zu verteilen und dadurch fruchtbare Anregung zu einer würdigen häuslichen Feier zu geben. Für solche Schulen, in denen keine Weihnachtsfeier veranstaltet wird, ist die Anschaffung der Hefte für die Schülerbibliothek sehr anzuraten; besonders ist auch der Gebrauch derselben in geschlossenen Anstalten aufs beste zu empfehlen.

Das erste Heft enthält 60 der beliebtesten, mit zwei- oder dreistimmigem Notensatz versehene Weihnachtslieder und bildet ein selbständiges Weihnachtsliedebuch für Schule und Haus. Auch enthält es im Vorworte schätzenswerte Fingerzeige für die Einübung einer Weihnachtsfeier.

Wir können das mit großem Fleiße und Geschick bearbeitete, gehaltreiche Werk, das rechte Weihnachtsstimmung atmet und erweckt, allen Vereinsleitern, Anstaltsvorstehern, Geistlichen, Eltern und Lehrern, überhaupt allen, die in ihrem Kreise eine möglichst ansprechende, würdige und warmherzige Weihnachtsfeier veranstalten wollen, aufs wärmste empfehlen.

Trautermann: **Mein Anschauungsunterricht.** Preis geh. M. 2,40, geb. M. 2,90. Gotha, Thienemanns Verlag.

**Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde.** Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von Dr. Josef Voos,



Landesschulinspektor in Linz. In etwa 45 Lieferungen à 70 Pfg. = 80 h, monatlich zwei Lieferungen. Die Bandausgabe umfaßt zwei Bände à M. 15 = K 18,— geheftet und M. 17,— = K 20,— gebunden. 1906. A. Pichlers Witwe und Sohn, Wien und Leipzig.

**Der Familienabend.** Familienabende zu veranstalten ist eine Notwendigkeit, nicht nur für eine lebendige Kirch-Gemeinde, sondern auch für die manncherlei christlichen Vereine: Jünglings-, Jungfrauen-, Arbeiter-, Parochial-Vereine. Denn ein Familienabend ist wie ein Festtag im Vereinsleben und er dient zugleich zum Werben und zum Füllen der Vereinstafel. — Aber woher den Stoff nehmen für das, was geboten werden soll? Das ist oft eine recht schwierige Frage. Die beste Antwort darauf geben die Feste „Der Familienabend“, deren jedes für eine besondere Gelegenheit eingerichtet ist: zu Kaisers Geburtstag, Konfirmation, Stiftungsfest, Weihnachten usw. Die beiden letzten Feste behandeln: Nr. 25. Das Kirchweihfest und Nr. 26. — eben erst erschienen — einen Gustav-Adolfs-Vereins-Abend. Beide Feste bieten eine Fülle von Stoff: Programm, Deklamationen, Aufführungen, Vorträge, Texte zu Gesängen, kurz alles, was einen Familienabend anziehend und genussreich gestalten kann. Dabei beträgt der Preis nur 80 bzw. 40 Pf. Falste.

„Im 8. Heft des 18. Jahrganges stand unter dieser Rubrik gedruckt: Königsberg, Druck und Kommissionsverlag von J. G. Steine. Wiederholungen aus der Lektion. Von C. Wiedemann. I. Teil. Es heißt richtig: Königsberg Nm., Druck und Kommissionsverlag von J. G. Striese. Wiederholungen aus der Lektüre. Von C. Wiedemann. I. Teil. Ferner wird mitgeteilt, daß die Tabelle zur Invaliden- und Altersversicherung nicht bei J. G. Striese in Königsberg Nm. erschienen ist.“

## 2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Beschreibung bleibt vorbehalten.

Leipzig, Verlag von Julius Klinkhardt. **Praktische Volksschulmethodik (ausgeführte Lehrproben und Entwürfe).** Für Seminaristen und Lehrer. Von Emil Zeisig und Richard Fritzsche. Preis 6 M. geb. 6,50 M.

Berlin W. 30., Verlag von Otto Salle. **Leitfaden der Physik.** Von Dr. Jac. Heussi. 16. Auflage. Preis 1,80 M.

Dresden, Verlag von Bleyl & Kaemmerer. **Kirchengeschichtliches Lesebuch.** Von Threudorf und Melzer. Kleine Ausgabe. Preis geh. 1,50 M. geb. 1,85 M.

Derselbe. **Neue Schulkunst.** Spezielle Didaktik und Methodik eines entwickelnden erziehenden Unterrichts. Von F. L. Jetter. 1. Band: Spezielle Didaktik. Preis 1,20 M. geb. 1,60 M. 2. Band. Spezielle Methodik. Preis 2,60 M. geb. 3,20 M.

Derselbe. **Materialien für den genetischen Religionsunterricht.** Von G. Krepf. 1. Band: Ursprung der Religion. Quelle der christlichen Religion. Materialistische und geistliche Weltanschauung. Preis 2,25 M. geb. 2,70 M. 2. Band. Die Entwicklung der Glaubenslehre der christlichen Kirche. Preis 2,25 M. geb. 2,70 M.

Berlin, Verlag von Martin Bernack. **Die Großstadt und ihr Verkehr.** Von Arno Fuchs. Kulturkundlicher und ethischer Anschauungsstoff. Preis 2,80 M.

Kürnberg, Verlag der Friedr. Korn'schen Buchhandlung. **Der erste Unterricht in der Naturgeschichte.** Methodisches Handbuch für Schule und Haus. Von Konrad Fuchs. Preis 3,50 M.

Leipzig, Verlag von B. G. Teubner. **Deutsche Sprach- und Stillehre.** Von Dr. O. Weife. Zweite Auflage. Preis geb. 2 M.

Berlin S.W. 12., L. Dehmigke's Verlag. **Ein glückliches Jahr.** Ernst und heitere Erinnerungen aus der Studienzeit einer Kindergärtnerin. Von Marie Müller-Wunderlich. Preis 1,60 M.

Naumburg a. S., Verlag von Ernst Schöler. **Die Lehrerwahl und andere Humoresken.** Von Max Burkhardt=Naumburg. Preis 2 M.

Braunschweig, Druck von E. Appelhaus & Comp. 1906. **Pädagogischer Frühling.** Von Fr. Mittendorf, Lehrer in Braunschweig. Preis 1,10 M.

Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne. **Präparation zu deutschen Gedichten.** Von Aug. Lomberg. Zweites Heft: Goethe und Schiller. 6. Aufl. Preis 3,60 M. geb. 4,60 M. Drittes Heft: Rückert, Eichendorff, Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath, Geibel. 5. Aufl. Preis 2,80 geb. 3,60 M.

Derselbe. **Die Odyssee als Kunstwerk.** Von Dr. H. Heubach. Preis 1,80 M.

Derselbe. **Shakespeares Coriolan.** Von Seminarlehrer Stoffel. Preis 80 Pf.

Derselbe. **Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre.** Von Karl Hiemech. Preis 75 Pf.

Derselbe. **Der Aufsatz als Ergebnis des Unterrichts in der Literatur und den Realien.** Von Quadde und Donat. Dritte Auflage. Preis 2,60 M.

Derselbe. **Religionsunterricht oder nicht?** Von A. Richter. Preis 1 M.

Derselbe. **Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben.** Von Dr. Haltenhoff. Preis 1 M.

Derselbe. **Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelitischen Religion.** Von Prof. Dr. Eduard König. Preis 80 Pf.

Derselbe. **J. H. Pestalozzis Ausgewählte Werke.** Von Fr. Mann. Dritter Band. Preis 3 M. geb. 4 M.

Derselbe. **Joh. Friedr. Herbart's Pädagogische Schriften.** Von Dr. E. von Sallwürk. 7. Auflage. Zweiter Band. Preis 3 M. geb. 4 M.

Hamm in Westf., Druck und Verlag von Breer und Hiemann. **Einrichtung und Unterrichtsplan der Hochschule in Verbindung mit der Volksschule.** Von Henriette Blanden. Preis 40 Pf.

Berlin SW., Georg Nauck (Fritz Rühge). **Rom und die Deutschen.** Von R. Jahn. Preis 30 Pf.

Berlin — Leipzig — Wien — Stuttgart, Deutsches Verlagshaus Bong & Co. **Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens.** Von Emanuel Müller=Baden. Preis 60 Pf. Lieferungen 64, 65, 66, 67, 68. Hamburg, Otto Meißner's Verlag. **Carstens Repetitorium.**

## IV. Briefkasten.

**H. D.** Das nächste Heft bringt eine Arbeit von Ihnen. Freundlichen Gruß.

**H. W. Dr. Kerel.** Ich werde Ihnen nächstens schreiben.

**R. P. O. H.** Vorläufig bin ich reichlich mit Stoff versehen.

**V.** Ihrem Zwecke entspricht das Rätselbüchlein für Jung und Alt, herausgegeben von Christian Bötkel. Stuttgart, Verlag von Walter Seifert. Preis 1 M. **Segeberg.** Angenommen.

**Dillingen C. Sch.** Ernst und Scherz mit großer Freude gelesen.

**R.** Ich empfehle Ihnen: Chemische Versuche einfacher Art, von Professor Max Rosenfeld in Telschen. Sie sind veröffentlicht in der Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur in Wien V. Margaretenplatz 2.

**Schlossz.** Lernen Knaben besser als Mädchen? Ihren Aufsatz bringt das Januarheft.

Wir wünschen allen Freunden unserer Zeitschrift ein recht gesegnetes Weihnachtsfest.



# Für die Schule.

Festrede zum 27. Januar.

Von Adolf Ruhnow, Kolberg.

Liebe Kinder!

Festlich ertönen die Glocken in den deutschen Landen, und ihr eherner Schall erweckt frohsinnige Stimmung allüberall. Das Herz jauchzt auf, und das Lied, es schallt. Der Deutsche hat heute sein Alltagsdenken und Alltagsfühlen abgelegt und scharf sich um seines Kaisers Thron, um mit Freuden und Danken seinen Geburtstag zu feiern und in das Wort des Dichters einzustimmen:

„Preußens Hohenzollernsonne,  
Quell des Lichts von Gott, dem Herrn,  
Alle Welt nennt dich mit Wonne  
Deutschlands goldnen Hoffnungsstern,  
Aller Völker Zungen preisen  
Dich, der ganzen Menschheit Hier:  
Solchen Kaiser gibt's nur einen,  
Und den einen haben wir!“

An unserm Kaiser haben wir einen rechten Herrscher.

In schwerer Zeit auf den Thron seiner Väter berufen, übernahm er die Regierung im Ausblick zu dem König aller Könige. Und so hat er sie auch weiter geführt. Nach seinem eigenen Zeugnis vergeht kein Morgen und kein Abend ohne ein Gebet für sein Volk. Von Gott will er sich führen lassen durch Höhen und Tiefen, durch gute und böse Tage. An Jesu Worten hält er fest, weil, wie er einst zu zweien seiner Söhne sagte, sie Leben wecken und lebendig bleiben auch nach Tausenden von Jahren, wenn der Weisen Worte längst vergessen sein werden, und weil keine Menschenworte irgend einem einzigen Worte unsers Herrn gleich kommen. Den alten brandenburgischen Fahnenpruch: „Vertrau auf Gott, dich tapfer wehr', daraus besteht dein' ganze Ehr'; denn wer's auf Gott herzhafte wagt, wird nimmer aus dem Feld gejagt!“ den hat er sich zur Lebensregel genommen. Darum gilt's von ihm: Die auf den Herrn

harren, kriegen neue Kraft, daß sie auffahren mit Flügeln wie Adler, daß sie laufen und nicht matt werden, daß sie wandeln und nicht müde werden. Weil er Lust hat zum Gesetz des Herrn und das frei und offen vor jedermann bekennt, darum ist er wie ein Baum, gepflanzt an den Wasserbächen, der seine Frucht bringt zu seiner Zeit, und seine Blätter verwelfen nicht, und was er macht, das gerät wohl.

„Vor Menschen ein Adler, vor Gott ein Wurm,  
So steht er fest im Lebenssturm.  
Weil er vor Gott sich fühlet klein,  
Kann er vor Menschen mächtig sein.“

Die Feinde ringsum haben bisher nicht gewagt, sein Reich anzugreifen. Der „güldne, werthe, edle Fried“, nach dessen Aufrechterhaltung unser Kaiser mit allen Kräften strebt, ist uns bisher erhalten geblieben. Wir können unter seinem Zepter ein ruhiges und stilles Leben führen, umstrahlt von Ruhm und Glück. Und wieviel wir unserm teuren Kaiser schon aus diesem einen Grunde zu danken haben, das werdet auch ihr Kinder begreifen, wenn ihr euch zurückerinnert an die kaiserlose, schreckliche Zeit des Faustrechts, an die Wirren und Schrecknisse des dreißigjährigen Krieges, an die Trümmerhaufen und brennenden Häuser auch in unsrer Stadt, als sie vor nunmehr 100 Jahren von den Franzosen belagert und beschossen wurde, an die Greuelszenen, die in den letzten Jahren in Europa, wo noch Zucht, Ordnung und Disziplin herrscht, das ist das Deutsche Reich, und das ist dem Deutschen Kaiser zu danken! Und das deutsche Volk dankt dies seinem Kaiser. Es dankt ihm insbesondere dafür, daß sein Herz mit warmer, inniger Liebe jedem seiner Untertanen entgegenschlägt, am allermeisten aber den Armen und Geringen unter ihnen. Dank vernimmt man überall, in den Villen der Fabrikherren, in dem Bauernstübchen, wo die Spindel schnurrt, an der Glut der Hochöfen, wo das Eisen schmilzt, in der Erde Tiefen, wo der Bergmann sein Häufel schwingt — überall hört man mit Hochachtung, Staunen und Bewunderung, wie unser Kaiser jedem seiner Untertanen seine Thür offen hält und ihm willig Gehör leiht, und wie er gerade denen seine Hand zur Hilfe anbietet, die auf der staubigen Straße dieses Lebens wandeln.

Höher aber als alles äußere, irdische Glück schätzt unser hochbegabter Kaiser die idealen Güter des Wahren, Guten und Schönen. Darum sucht er mit so regem Eifer den Sinn seines Volkes für Kunst, Wissenschaft und Religion zu wecken, zu hegen und zu pflegen. Weil er seinem Volke die mit saurem Schweiße erworbenen Güter, nicht nur die äußeren, Reichthum und Wohlstand, sondern ebensosehr auch die inneren, Recht, Sitte, Tugend, Glauben und Gewissen, erhalten möchte, darum ist er, falls etwa ein Feind sie ihm zu rauben wagen sollte, im Vertrauen auf den himmlischen Schlachtenlenker auch bereit, sich an die Spitze seines Heeres zu stellen und unsre höchsten und heiligsten Güter zu schützen und zu verteidigen.

So steht Kaiser Wilhelm vor uns als eine gewaltige Persönlichkeit: klein vor Gott, groß vor Menschen, geschmückt mit Gaben des Geistes



und auch des Herzens, ein Mann wie aus einem Gusse, ein ganzer Mann, ein deutscher Mann.

Siehe, deutsches Mädchen, das ist dein Kaiser, zu dessen Fahnen deine Brüder schwören; das ist der Herrscher, der mit weiser, sicherer Hand das Steuer deines Vaterlandes auch an Gefahren und Klippen vorbeiführt. Schau' ihn an, deines Volkes Gier, der Menschheit Stolz! Betrachte ihn in seiner ungeheuchelten, aufrichtigen Frömmigkeit, in seiner barmherzigen, stets hilfsbereiten Liebe gegen die nothleidenden Brüder, in seiner unermüdlchen, segensreichen Schaffensfreudigkeit, um die ihn und uns andere Völker beneiden, und du wirst erkennen und mit einstimmen in das Urtheil: Ein weiser König ist seines Volkes Glück, ein edler Fürst ist seines Landes Wonne.

„König Wilhelm, Segensbronnen,  
Quell des Heils von Gott, dem Herrn;  
Geh'ste aller Preußen sonnen,  
Geh' nicht unter, Deutschlands Stern!  
Geh' noch lange nicht zur Rüste,  
Strahle weiter, Menschheitszier:  
Solchen Kaiser gibt's nur einen,  
Und den einen haben wir!“

Liebe Schülerinnen! Wir stehen hier im Geiste vor dem Throne unseres Kaisers. Wir sehen die Menge derer, die, getrieben von Dankbarkeit und Liebe, ihm glückwünschend ihre Gaben darreichen. Was wollen wir ihm denn nun schenken zu seinem Geburtstagsfeste? Gold und Silber haben wir nicht, damit sind wir wenigstens nicht in Überfluß gesegnet. Aber wir haben noch einen köstlicheren Schatz, einen Schatz, den Diebe nicht graben und stehlen, Motten und Rost nicht fressen können. Dieser Schatz ist das fromme deutsche treue Herz. Darum wollen wir unserm Kaiser heute schenken ein Herz, das seine Dankgebete emporträgt zum Throne des Ewigen, weil er uns durch Schenkung eines so hochedlen, vorbildlichen Herrschers sichtbarlich vor andern Völkern gesegnet hat; wir wollen ihm weiter schenken ein Herz, das seine Bittgebete hinausschickt zu Gott, daß er unsern Kaiser auch fernerhin wie bisher tragen möge auf Adlers Flügeln, uns „zu beständigem Segen und christlichem Vorbilde“; und endlich wollen wir ihm schenken ein Herz voll deutscher Lieb' und deutscher Treue, in dem mit goldenen Buchstaben geschrieben steht: Mit Gott für Kaiser und Reich, für Fürst und Vaterland!

Mit Gott für Kaiser und Reich! Das, deutsches Mädchen, ist der Wahlspruch, mit dem in ernstesten Zeiten deine stärkeren Brüder hinausziehen, zu leben und zu sterben fürs heilige Vaterland, zu kämpfen und zu bluten für Thron und Reich. Wenn du auch nicht mit dem blanken, männermordenden Schwerte in der Hand kämpfen kannst wie sie, du sollst und mußt aber zu allen Zeiten und an allen Orten nach dem Vorbild deines Kaisers kämpfen mit den Waffen regen Fleißes und Pflichteifers, strenger Ordnung und Rechtlichkeit, innigen Gottvertrauens und wahrer Nächstenliebe, treuer vaterländischer Gesinnung und deutschen Edelmut; du mußt streben und ringen nicht nach eitlem Taud und

Glitterschein, sondern nach wahrer Herzens- und Charakterbildung. Wenn solche Gesinnungen und Tugenden dich zieren, dann gleicht auch dein Herz einem hellen Edelstein von köstlich hoher Art; dann bist auch du eine sichere, feste Stütze des Thrones; dann erweist du dich als eine echte, rechte Tochter deines Landesvaters; dann hilfst du mit an der Verwirklichung des Gebets: „Baue um den Königsthron eine Burg, o Gottessohn“.

Drum laß „dies die Lösung bleiben,  
Wie auch die Wogen treiben:  
Ob uns der Blitz, ob uns die Sonn' umloht,  
Treu unserm Landesherrn bis an den Tod“!

Und zum Zeichen, daß ihr dieses Gelübde unverbrüchlicher, unwandelbarer Treue heute aus unserm Schulhause hinaustragen wollt ins Leben, hinein in euren dereinstigen Wirkungskreis — zum Zeichen dessen bitte ich nun, mit mir einzustimmen in den Ruf: Seine Majestät unser Kaiser und König Wilhelm II. lebe hoch, hoch, hoch!

## Moderne Betrachtungen über „Hebbels Nibelungen“. 1862—1902.

Von Lehrer Nikolaus Henningsen, Hamburg.

(Schluß.)

2.

In den folgenden Abschnitten wenden sich unsere Betrachtungen der Beantwortung der Frage zu, wie der Dichter den ursprünglich epischen Stoff des Nibelungenliedes zu einem Drama umgestalten konnte, dessen Grundgefüge in modernen Begriffen und Anschauungen wurzelt, und das zeitgemäße Charaktere und Konflikte enthält.

Der erste Hauptteil, nach dem Haupthelden und dessen Untergange „Siegfrieds Ermordung“ betitelt, soll uns zunächst beschäftigen.

Die größte Schwierigkeit für eine moderne dramatische Gestaltung scheint in diesem Teile der Trilogie in der Motivierung der Ermordung Siegfrieds zu liegen. Nach dem alten Nibelungenliede wird an Siegfried ein schändlicher Mord verübt, er stirbt rein und unschuldig; er, der Sonnenklare, wird das Opfer eines mörderischen Überfalls seitens des tückisch-neidischen Hagen. Ich erinnere mich mit größter Deutlichkeit aus meinen letzten Schuljahren, in denen ich den ersten Einblick in die klassische Herrlichkeit der alten und doch ewig jungen Heldendichtung gewann, daß mir jedesmal, wenn ich das traurige Geschick des idealen Mannes überdachte, oder daran erinnert wurde, ganz wehmütig wurde, und daß in meinen derzeitigen Aufsätzen mit geeigneten Themen (Besser unrecht leiden als unrecht tun) an dem Lebenslaufe Siegfrieds mit mehr oder weniger Berechtigung stets die im Thema enthaltene Wahrheit bestätigt werden mußte; „ganz selbstverständlich“ war Siegfrieds Geschick stets mein erstes

Beispiel. In dieser Gestalt, in der sein Untergang durchaus nichts Tragisches und Erbarmungswürdiges, sondern nur Trauriges und Beflagenswertes an sich hat, würde Siegfried im modernen Drama nicht zu rechtfertigen sein; daher lebt in Hebbels Nibelungen kein unschuldiger, sondern ein durch das grausame Verhängnis dem Untergange geweihter Siegfried, kein Hagen, dessen Untat lediglich aus spekulativer Berechnung und verabscheuungswürdiger Tücke und Hinterlist erfolgt, sondern durch die gewichtig-zwingenden Gründe einer unauflösbaren Mannen- und Dienerentreue sein psychologisch vertieft und grundiert wird. Zwar sagt Friedrich Hebbel in dem Vorwort zu seinen Nibelungen in edler Pietät zu dem epischen nationalen Stoffe, dessen Verfasser er „für einen Dramatiker vom Wirbel bis zum Zeh“ hält, es sei ihm Pflicht und Ruhm zugleich, dem Schöpfer des Liedes mit schuldiger Ehrfurcht für seine Intentionen auf Schritt und Tritt zu folgen, soweit es die Verschiedenheiten der epischen und dramatischen Form irgend gestatteten; aber wie er bei gewissen „klassischen Verzahnungen“ notgedrungen auf die älteren Quellen und historischen Ergänzungen zurückgehen zu müssen glaubte, so fühlte er sich auch vollständig berechtigt, die Charaktere der auftretenden Personen zu vertiefen und die Motive der Handlungen zu klären und durchsichtiger zu machen.

Wie löst der Dichter diese selbstgestellte Aufgabe in bezug auf den tragischen Tod des Haupthelden? Welche Konsequenzen führen zu dessen Untergange?

Das ist zunächst der unerhörte Betrug, der in seiner Beteiligung an dem schmählichen Vorhaben des Königs Gunther besteht, und zu dem er durch die Liebe zu dessen Schwester bewogen wird. Zweimal gibt sich der stolze Königssohn dazu her, die männlich starke Herrin von Valkyrien, über die der Burgunderkönig nicht zu siegen vermag, unter dem von der unsichtbar machenden Tarnkappe verstärkten Scheine, daß er Gunther sei, zu bezwingen, und die überwundene Starke dem schwächeren Herrscher der Burgunden auszuliefern. Die Bestätigung finden wir in der sechsten Szene des dritten Aufzuges, in der Kriemhild ihrer Schwägerin auf die Frage, wer ihr den Gürtel, wenn er seiner Besitzerin nicht gestohlen sei, denn entwendet haben könnte, die Antwort gibt:

„Der Mann, der Dich bewältigt hat!

Doch nicht mein Bruder! —

Diesen hättest

Du Mannweib ja erwürgt und dann vielleicht

Zur Strafe in den Toten Dich verliebt:

Mein Gatte gab ihn mir!“

Das ist der erste Knoten der tragischen Verwicklung, in die Siegfried hineingerät, daß er nach dem ersten Betrüge gegen sein besseres, sich aufbäumendes Gefühl durch die nüchternen Verstandesgründe Hagens in die zweite, noch schlimmere Trügerei hineingetrieben wird.

Der nächste Grund, zu jenem ersten in naher Beziehung, besteht darin, daß Siegfried, als er durch die Gürtel-Affäre vor eine peinliche Alternative gestellt wird, das Geheimnis der Überwindung Brunhilds

seiner Gemahlin entdeckt, um nicht durch Verbergen der Wahrheit einen ehelichen Zwist zu begründen. Wie Siegfried zu dieser zwangsweisen Offenbarung und Aufklärung des für Kriemhild Verständnislosen und Rätselhaften kam, das hat Hebbel mit Überzeugungskraft in einer vor-  
trefflichen Szene (III. 3.) dargelegt; aber was für uns als moralischer Entschuldigungsgrund gelten dürfte, das läßt Hagen, der keine Gefühls-  
regungen kennt, in seiner kalten Verstandesauffassung völlig außer acht, indem er nur die vollzogene Tat und deren Folgen, nicht aber psycho-  
logische Milderungsgründe gelten läßt. Dafür einige deutliche Beispiele:

III. 8. Frigga (zu Gunther und Hagen):

Ihr seid entdeckt! Wir kennen  
Den Sieger jetzt, und Kriemhild sagt sogar,  
Daß er es zweimal war.

Hagen (zu Gunther):

Er hat geschwagt! — — —

ferner IV. 3., eine Szene, die uns Gunther und Hagen im Gespräch  
vorführt:

Gunther:

Er ist kein Frevler! Konnte er dafür,  
Daß er den Gürtel mitgenommen hatte,  
Und daß Kriemhild ihn fand? Er ist ihm ja  
Entfallen wie ein Pfeil, der sitzen blieb,  
Weil man's vergaß, sich nach dem Kampf zu schütteln,  
Und den man selbst am Klirren erst bemerkt.  
Sprich selbst, sprich alle: Konnte er dafür?

Hagen:

Nein! Nein! Wer sagt's? Auch dafür konnt' er nichts,  
Daß ihm der Wig gebracht, sich auszureden,  
Er ward gewiß schon beim Versuche rot.

Das ist Hagens Urteil; es ist ihm verächtlich an Siegfried, „daß  
er durchsichtig ist wie ein Insekt“ (IV. 7.), obgleich er ihm das Ge-  
schehene im Grunde nicht einmal zum Vorwurf macht; es ist einmal  
passiert, und es läßt sich nichts ändern — aber es wird sein Verhängnis!

Und nun der Grund, der für unsere moderne Auffassung als eine  
die Rache herausfordernde Schuld gilt. Der Haß Brunhilds zu Siegfried  
ist von der eifigen Art jenes Hasses, der die extreme Wirkung  
der verschmähten Liebe ist. Denn — mag auch der mittelalterliche  
Dichter den Punkt, daß Brunhild dem Siegfried tiefe Zuneigung ent-  
gegenbringt, kaum andeuten — diese feine Beziehung zwischen den beiden  
trägt der moderne Dichter in sein Werk: Das starke Weib, es liebt den  
ihm überlegenen Mann. Am Schlusse des dritten Aufzuges läßt Hebbel  
die tief verlegte Brunhild sagen:

Ich ward nicht bloß verschmäht,  
Ich ward verschenkt, ich ward wohl gar verhandelt!



— — — Ihm selbst zum Weib zu schlecht,  
Ward ich der Pfennig, der ihm eins verschaffte!  
— — — Das ist noch mehr als Mord,  
Und dafür will ich Rache! Rache! Rache!

Das hat Siegfried auf dem Gewissen, und das wird sein Verderben, wenn es auch ein Motiv in der Seele der Brunhild bleibt und für den Mörder Hagen gar nicht in Betracht kommt!

Darin besteht der dramatische, unserm modernen Empfinden angepasste Gehalt des betrachteten Teiles der Hebbelschen Trilogie, daß nicht nur die äußerliche epische Handlung der alten Heldensage dramatisch verarbeitet worden ist, sondern daß die durch die seit jener Epoche gewaltig veränderte Weltanschauung entstandenen Schwierigkeiten gehoben werden, indem das Ganze durch psychologische Feinheiten vertieft wird.

### 3.

Recht interessantes Licht ist in „Siegfrieds Tod“, wie die vorstehenden Ausführungen dargelegt haben, auf das Verhältnis zwischen Brunhild und Siegfried geworfen, interessant darum, weil der moderne Dichter mit vollem Recht die verschmähte und verkaufte Liebe des Hünenweibes zu dem Helden, die der mittelalterliche Dichter kaum dunkel ahnen läßt, als ein dramatisch-vielwertiges Motiv einschaltet. Durch diese Ausgestaltung des Konflikts wird es klar, daß nicht Kriemhild, sondern Brunhild die eigentliche Heldin der Siegfriedtragödie ist; denn Siegfrieds Betrug und der giftige Einfluß desselben auf Brunhilds Empfindungen und Gefühle sind Hauptmomente der Handlung.

Aber woher stammt diese Liebe? Ist dies Motiv die Eingebung des Dichters, oder hat der Gedanke einer bestehenden Liebe Brunhilds bereits früher existiert?

Wie schon erwähnt, übergeht die jüngste Gestalt des Lieder diesen Punkt; aber der Mythos, dem Brunhild angehört, gibt Auskunft, und die mythischen Fäden verlaufen ganz anders wie die im Liede, also in der Heldensage, um zuletzt am gleichen Ziele zu endigen.

Dem Mythos zufolge ist Brunhild ursprünglich eine der Walküren des Hauptgottes Odin (Wotan), wegen eines Vergehens aber aus der Reihe dieser Jungfrauen ausgestoßen worden. Sie soll sich zur Strafe mit einem irdischen Manne vermählen; doch ist ihr die Vergünstigung gewährt, daß sie nur dem stärksten Helden, dem, der sie zu bezwingen imstande sei, anzugehören brauche. Der Held, der dieses Vorzugs teilhaftig wird, ist Siegfried, der Brunhild durch seine Verlobung mit ihr von dem götterähnlich-einsamen Zauberschlosse erlöst, dann aber gleich zu neuen Heldentaten wieder in die Ferne schweift. Gelegentlich dieser Reisen kommt er u. a. auch an den Hof des Königs der Gibichungen zu Worms, woselbst er durch einen Wandlungstrunk das Erinnerungsvermögen einbüßt und infolge der durch die Liebe zu der Königstochter entstandenen Schicksale den traurigen Tod findet.

Diesen Inhalt des Mythos finden wir gänzlich verändert in dem alten Nationalepos und in den nach ihm gestalteten modernen Dramen

wieder; aber wenn auch von einem näheren Interesse Siegfrieds zu Brunhild bei Hebbel nicht die Rede ist, nicht sein kann, dieser vielmehr seinen Helden im Vorspiel sagen läßt:

Brunhild rührte (wie sie droben stand)  
In aller Schönheit nicht mein Herz,  
Und wer da fühlt, daß er nicht werben kann,  
Der grüßt auch nicht, —

so hat Hebbel doch eine gute Idee aus dem Mythos herausgenommen, und das ist eben die Liebe Brunhilds zu ihrem Überwinder.

Wenn nun auch dieses eingefügte Motiv unserm modernen Gefühl ganz entspricht, so doch gar nicht jener zweite Betrug, den Siegfried an der genasführten Brunhild um Gunthers willen begeht. Ich wiederhole an dieser Stelle, daß ich nicht im trassen, sexuellen Sinne allermodernster literarischer Bestrebungen denke, wenn ich den Kampf in der Brautkammer, bei der der Gürtel der Königin eine so hervorragende Rolle spielt, nicht als dramatisch widerlich und daher unmöglich betrachte, aber ich schließe mich doch im allgemeinen der Auffassung einer Broschüre an, in der es heißt: „Hier sitzt ein Punkt, an dem unser modernes Gefühl notwendig scheu wird. Unserm Gefühl ist schon der physische Kampf zwischen Mann und Weib, das ganze Amazonenwesen an sich zuwider, eine häßliche Walgerei; und wenn wir auch den Kampf der hübnischen Jungfrau mit den schwächeren Freiern noch zur Not ertragen, weil sich ein komischer Zug drein mischt: die Tat Siegfrieds, namentlich die zweite Bändigung Brunhilds in der Brautkammer bekommt für uns einen Zug der Brutalität, der geradezu abstoßend wirkt.“

Welcher Ausweg hat sich hier dem Dichter, der doch den Weltanschauungen und den Empfindungen seiner Zeit Rechnung tragen mußte? Eigentlich gar keiner; denn einmal ist der Kampf in dem Gemache ein unumgänglicher Bestandteil zur Schürzung des Knotens, und zum andern sind die Beziehungen zwischen Siegfried und Brunhild, auf die die bezeichnete Szene von bedeutendem Einfluß ist, als dem Mythos angehörig nicht von der Hand zu weisen. Hebbel hat es wahrlich vor allen andern Bearbeitern am besten verstanden, den zweiten Betrug in den Gang der Handlung kunstvoll einzuflechten; aber unser Gefühl wird doch unsympathisch berührt durch die in dem Vorgange sich spiegelnde Roheit.

#### 4.

Während in der ersten Tragödie Brunhild die Heldin darstellt, tritt in der zweiten Priemhild als Rächerin ihres ermordeten Mannes in diese Aktion. Aber wie ganz anders tritt uns hier die Gemahlin Gtels entgegen, als in dem vorausgehendem Teile die Gemahlin Siegfrieds! Priemhilds bisherige Anmut und weibliche Milde ist dahin, hat einem glühendem Hass weichen müssen, sie wird zur Furie, von dem alleinigen Wunsche besetzt, an dem Mörder ihres geliebten Mannes Rache zu nehmen. Schon seit zweimal dreizehn Jahren ist ihr ganzes Denken und Sinnen auf dies eine Ziel konzentriert, ohne daß sich bisher die

geeignete Gelegenheit zur Erfüllung ihres Lebenszweckes bot. Keines Verwandten, keines Freundes kann sie sich als ihres Werkzeugs bedienen, nicht einmal der eigenen Brüder, da Gunther, ohnehin ein großer Schwächling, der Mithilfe an dem Mordwerk schuldig ist und Gernot und Giselfher lieber den Tod erleiden, als daß sie von der Gehorampspflicht ihrem königlichen Bruder gegenüber abweichen. Nach langen Harren kann Kriemhild ihren Rachedurst kühlen: Sie selbst erschlägt Hagen, den Urheber ihres bösen Geschicks, muß aber auch gleich darauf unter dem Schwerthiebe des alten Hildebrand an der Seite ihres Todfeindes fallen.

Paßt sich dies in der Kriemhildtragödie dargestellte ergreifende Schicksal moderner Auffassung an? Ist die zur Furie umgewandelte Kriemhild zeitgemäßen Empfinden verständlich?

Der Begriff der Pflicht kommt in diesem Teile des Nibelungen-dramas in verschiedener Form zur Geltung; am schönsten ist der schwere sittliche Konflikt zwischen Freundestreue und Königstreue im Herzen Rüdigers, für den schließlich die Mannentreue als höchste gilt, der alle anderen Rücksichten weichen müssen. Ist auch diese Auffassung des Pflichtverhältnisses zwischen dem Herrn und dem Gefolgsmann nicht gerade mehr modern, so gibt doch im Grunde genommen der Gedanke den Ausschlag, daß das Pflichtverhältnis überhaupt, einerlei, welcher Art es sei, nicht angetastet werden dürfe, sondern in unwandelbarer Treue bestehen müsse.

Anscheinend weniger verständlich ist das Wilde, Furienhafte im Wesen Kriemhilds, das sich vor allem im letzten Aufzuge des Dramas offenbart; aber da ja auch in der Gegenwart — vielleicht könnte darin sogar eine Zunahme konstatiert werden — „Weiber zu Hyänen werden“, so ist auch nicht einzusehen, daß dem Verständnis eines zeitgemäß Denkenden die Schlusfkämpfe unklar bleiben sollten. Georg Röhe behauptet in einem Aufsatze, daß in dem unchristlichen Rachebegehren der Kriemhild hauptsächlich das dem modernen Bewußtsein Widerstrebende zu sehen sei; aber dieser Ausspruch scheint mir ungerechtfertigt zu sein, da unsere heutige Welt doch keineswegs soweit idealisiert ist, daß der Gedanke der Sanftmut allgemein geworden wäre! Gern will ich zugeben, daß in der Gegenwart ein Racheakt nicht mit solch unerbittlicher Grausamkeit und dementprechenden Mitteln ins Werk gesetzt wird; aber wo findet sich ein Mensch, der dem, der ihm einen Streich gibt auf den rechten Backen, den andern auch darböte?

\* \* \*

Wir stehen am Schlusse unserer Betrachtungen: Wir dürfen behaupten, daß der ideale Gehalt, den Hebbel aus dem alten Nibelungen-schatze hervorgeholt hat, unserm modernen Empfinden nichts weniger als fremd ist, und daß die großartige Konzeption des Nibelungendramas eine achtunggebietende Leistung ist, die dem Werke einen Kunstwert verleiht,

der uns zu dem Wunsche veranlaßt, das ganze Volk möge Einblick erhalten in seine Herrlichkeiten und Feinheiten!

Es ist gewiß mit Freuden zu begrüßen, daß Hebbels „Nibelungen“ auch dem kindlichen Geiste in der Schule und auf der Bühne nahe gebracht werden sollen. Die Anwendung der pädagogischen Prinzipien auf das Drama spricht für seine Verwertbarkeit: Die Charaktere — auch die Kriemhild im ersten Teile — bieten bis auf Brunhild keine besonderen Schwierigkeiten; ebenso findet der zentrale Konflikt, die Idee der Treue, die Rächung der Treulosigkeit starke Apperzeptionshilfen. Verschiedene Einzelheiten in Worten sowie das Verhältnis und der Kampf zwischen Siegfried und Brunhild lassen sich mit einiger Geschicklichkeit erledigen, und der Vorwurf, daß die „düstere Dämonie“ für Kinderseelen „durchaus ungeeignet“ sei, bedarf entschieden des Beweises. Hoffentlich erfüllen sich unsere Hoffnungen, die sich an Behandlung und Aufführung des Stückes knüpfen, und tragen damit zur Anbahnung künstlerischen Verständnisses und Empfindens bei unserer Jugend ihr gut Teil bei.

## Die zeitgemäße Neugestaltung der literar-ästhetischen Lehrstoffe beim Deutschunterricht der Volksschule.

Eine Reformstudie von Rektor R. Secker.

„Fülle die Jugend mit würdigem Stoff.“  
Weibel.

Die auf Grund der preußischen Ministerialverfügung vom 28. Februar 1902 in vollem Fluß befindliche Lesebuchreform legt allen Freunden einer zeitgemäßen, den nationalen, wie idealen Bildungsinteressen der Gegenwart Rechnung tragenden Ausgestaltung des Lesebuchinhalts die zwingende Pflicht auf, zu dieser hochwichtigen Frage, die durch andere Probleme der modernen Dialektik (wie durch die Reform des Zeichenunterrichts) etwas in den Hintergrund gedrängt erscheint, Stellung zu nehmen und Bausteine zu einer dahingzielenden Umformung der Lehrpläne des literar-ästhetischen deutschen Unterrichts herbeizuschaffen.

Da wir nun nach dieser Richtung hin bereits schriftstellerisch hervorgetreten sind,<sup>\*)</sup> so glaubten wir nicht fehlzugreifen, wenn wir an dieser Stelle einige neue Gesichtspunkte hinsichtlich dieser Reform entwickeln und begründen wollen.

Ein jedes Individuum hat das natürliche Anrecht auf eine dem jeweiligen Standpunkt der Kulturentwicklung seines Zeitalters entsprechende Allgemeinbildung; jeder Schüler der einfachsten Volksschule ist ein Kind

<sup>\*)</sup> Wir verweisen auf nachstehende Arbeiten: „Das Lesebuch im Lichte des Ministerial-Erlasses vom 28. Februar 1902“, Prakt. Schulmann 1902, S. 706 ff. — „Stoffe aus der modernen Literatur, die für die Aufnahme in die Lesebücher in Betracht kommen“, Ostdeutsche Monatshefte 1903, S. 516 ff.



seiner Zeit und soll den geistigen Pulsschlag derselben fühlen, um nicht vereinsamt im Strom der Welt, in dem gewaltigen kulturellen Ringen der Gegenwart zu stehen. Es ist daher von höchster, ja entscheidendster Bedeutung, daß die Lehrgehalte nach diesem kardinalen Satze von Zeit zu Zeit einer eingehenden Revision unterzogen und alles Veraltete, Minderwertige ausgeschieden wird. Dieser Prozeß vollzieht sich gegenwärtig in der Reform unserer Lehrbücher. Wird das so heiß ersehnte Lesebuch, das in seinen Bildungsgehalten einen harmonischen Ausgleich zwischen den humanistisch-schöngeistigen wie realen Bildungsgehalten darstellen soll, aus dieser Läuterung hervorgehen? Wer vermag es zu sagen.

Jedenfalls aber war die Sachlage hinsichtlich der meisten unserer im Gebrauch befindlichen Lesebücher eine so trübe, daß die angezogene Verfügung vom 28. Februar 1902 mit Recht hervorhebt:

„Manche der Bücher führen einen beträchtlichen Ballast veralteter Stoffe mit sich, was in der starken Abhängigkeit von gemeinsamen ältern Quellen und in dem Mangel an eigenem Forschen nach geeigneten Lese-  
stücken seinen Grund hat; unsere Literatur seit 1870 ist zu wenig ausgenutzt. Es macht sich in dem Lesebuche öfter eine literarische und zuweilen auch eine pädagogische Enge der Auffassung und des Gesichtskreises geltend usw.

Das ist in vollem Maße zutreffend. Der Inhalt der meisten Lesebücher war in dem Maße veraltet, daß er dem Grundsatz der Kulturgemäßheit geradezu Hohn sprach. Stücke aus der Wiedermeierzeit, die dem Verständnis der Gegenwart gänzlich fernliegen, wie sonstige völlig antiquierte Lese Stoffe aus der Zeit des Weißfischen „Kinderfreundes“ usw. herrschten noch vielfach vor und wurden als ein überflüssiger Ballast von Schuljahr zu Schuljahr fortgeschleppt, während die besten zeitgenössischen Autoren, wie ein Wildenbruch, Sohnrey, Storm, Rosegger, R. F. Meyer, H. Seidel u. a. gänzlich fehlten. Der Zögling hat aber ein Recht darauf, die besten Vertreter des nationalen Schrifttums kennen zu lernen und mit den Ideen der führenden Geister in der modernen Literatur wenigstens einigermaßen vertraut zu werden.

Was nun die literarisch-ästhetische Seite anbetrifft, so ist zu beachten, daß nur die allerwertvollsten und gehaltvollsten Stoffe aus der neueren Literatur zur Auswahl kommen sollen. Jede Literaturepoche hat bekanntlich eine Sturm- und Drangperiode, und es wäre vom pädagogischen Standpunkte aus gänzlich verfehlt, wollte man den gärenden, oft tendenziösen dichterischen Erzeugnissen des neuesten Jung-Deutschlands Stoffe ohne strengste Auswahl entnehmen, selbst in dem Falle, daß sie durch Schönheit der äußeren Form den ästhetischen Geschmack des Feinschmeckers auf literarischem Gebiete bestechen sollten.

Einer der berufensten Vertreter der modernen epischen Dichtung ist der schweizerische Dichter und Novellist Konrad Ferdinand Meyer, der in den bisherigen Lesebüchern fast gar nicht zur Geltung gekommen. Seine Balladen und romanzenartigen Gedichte, deren Stoff meistens der Geschichte des Altertums, wie des Mittelalters entlehnt ist, gehören mit zu dem Schönsten, was seit Goethe, Schiller und Uhland auf diesem Ge-

bierte geschaffen worden. Wir nennen aus der Reihe dieser Balladen nur: „Das Geisterroß“, „König Ezels Schwert“, „Konradins Knappe“ usw. Rektor Gremer in Krefeld sagt in seiner Studie über Meyers dichterische Eigenart u. a. folgendes: „Meyers wie Schillers Balladen sind Schauspiele und Tragödien, in denen die heldenhafte, in ernstem Kampf ringende Menschheit dargestellt wird. Bei Meyer unterliegt der Mensch nur selten der Macht des Gefühls, ist nicht wehrlos einer inneren Gewalt preisgegeben, die mit dämonischer Kraft obliegt, sondern er schafft sich sein Schicksal selbst; immer steht er im Dienste einer sittlichen Idee. Was der Dichter verherrlicht, sind die höchsten Tugenden: Entsagung, Opfermut, Treue, Liebe, Ehre, Tapferkeit und Glaubensstärke. Was von seinen Novellen gilt, trifft auch für die Balladen zu: er hat das Verdienst, große, tragische Charaktere mit kühner Leidenschaft wieder in die Dichtung eingeführt zu haben.“

Aber auch in dem Blütengarten der neueren Lyrik steht so manche duftige poetische Blume, die aus der Verborgenheit hervorgezogen zu werden verdiente, ist so manches Treffliche, das weder durch unreine Erotik, noch durch politische Tendenz beeinträchtigt, wirklich verdient, dem Kanon poetischer Unterrichtsstoffe dauernd einverleibt zu werden. Namen wie die eines Biliencron, Avenarius u. a. haben im deutschen Dichterwald einen guten Klang, wenn auch manche Poesien mit einer gewissen Vorsicht gewählt werden müssen. Biliencron's „Kriegslieder“ in Auswahl, seine „Heidebilder“ sind köstliche Perlen tiefempfundener, stimmungsvoller Kriegs- und Naturpoesie, wie letztere überhaupt vom jungdeutschen Barnaß liebevolle Pflege findet.

Wir nennen von derartigen poetischen Stoffen u. a. noch „Sonnenuntergang“ (M. Greif), „Februar, März“ (Storm), „Gruß der Sonne“ (G. Keller), „Kornrauschen“ (Avenarius) usw.\*)

Als hervorragende lyrische Sängerin ist neben andern Anna Ritter in den Vordergrund getreten; jedoch eignen sich von ihren oft durch überraschende Formenschönheit ausgezeichneten Gedichten nur einzelne, erlesene für die Jugend, weil sie ein starkes, subjektives Empfinden ausdrücken. Ein hervorragendes Talent des allernuesten Dichterkreises ist die sonst mehr naturalistisch veranlagte Maria Janitschek, die in dem Buch „Aus allen Zeiten“ religiöse Stoffe in Klängen von wunderbarer Schönheit behandelt hat. Wir können uns nicht enthalten, die Anfangstrophe ihres herrlichen Gedichtes „Jeremias“ hier als Probe zu geben:

Ich verberg mich vor ihm, er fand mich doch,  
Ich floh vor ihm, er eilte mir nach,  
Ich stellte mich taub und als ob ich schlief,  
Er schlug mich mit seinem Donner wach.  
Mit jedem Trunk trink' ich mich in sein Gebot,  
Sturm treibt mich den Weg, den er will, daß ich geh',  
Im Leben der Erde zerrt mich sein Hauch  
Es glüht mich sein Aug' an im Abendrot usw.

\*) Eine treffliche Auswahl solcher poetischer Blüten neuerer deutscher Dichtung bietet das treffliche Buch: „Poesiestunden“ von R. Linke, Verlag Carl Meher, Hannover.

Dr. Sallwürk sagt: „Ich möchte am liebsten das ganze herrliche Buch ausschreiben und es jedem, der da zweifelt, ob wir in unsern Tagen Gedichte haben, die den alten ebenbürtig sind, von dem Gefühl mitteilen, das mich bei der Lektüre solcher Poesie und dem Gedanken ergreift, daß sie auch unsern Pflöglingen offenbart werden soll. Wer, wie ich, Gelegenheit hatte, den Eindruck zu beobachten, den M. Janitscheks Gefänge auf ältere und jüngere Schüler gemacht haben, wird der Dichterin Dank wissen.“

Wir legen das Wesentliche aus unsern vorgängigen knappen Ausführungen über die schulgemäße Verwertung edler poetischer Stoffe aus der neueren Dichtung in nachfolgendem allgemeinen Satz nieder:

Für die Verwendung beim literar-ästhetischen Unterricht eignen sich nur abgeklärte, von echt sittlichem und volkstümlichem Hauch durchwehte Stoffe von vollendetem ästhetischem Gehalt und dauerndem Wert.

Man führe unsere deutsche Jugend zu dem Gesundbrunnen wahrhaft religiösen und nationalen Empfindens und halte sie fern von allem Unreinen, sittlich Anstößigen: so wird die Veredlung der Volksseele und die sittliche Wiedergeburt des Volksgeistes von innen heraus einen mächtigen Antrieb erhalten.

Wir glauben nicht fehlzugreifen, wenn wir hier die Behauptung aufstellen, daß unsere bisherigen Volksschullesebücher nicht bloß inhaltlich veraltet erscheinen, sondern auch der äußeren Form und Anlage nach nicht den Anforderungen entsprechen, die man unter dem Gesichtspunkt der Kulturgemäßheit an ein Musterlesebuch stellen muß. Meistens bildet der Lesebuchinhalt ein Konglomerat zusammengewürfelter, heterogener Stoffe, deren Anordnung keineswegs die Übereinstimmung mit den drei Zentren des Lehrplangehaltes als: religiös-sittlicher, literar-ästhetischer und realistischer Teil erkennen läßt. Diese natürliche Dreiteilung dürfte wohl das geeignetste Schema für die Gliederung des Lesebuchinhalts bilden und dem unterrichtlichen Bedürfnis am besten entsprechen.

Was nun den literarisch-ästhetischen Teil anbetrifft, so kommen die lyrische, epische und didaktische Poesie in der Regel ziemlich glimpflich davon, wenn auch Perlen wie Schillers unsterbliches „Glockenlied“ noch immer verstümmelt als Torso gebracht werden. Wir möchten dem gegenüber aber an dieser Stelle betonen, daß auch ein poetisches Kunstwerk nur als Ganzes ästhetisches Empfinden und weisevolle ideale Erhebung im Geiste des Kindes hervorrufen kann. Es dürfte hier bezüglich der Auswahl solcher poetischen Normalstoffe nachstehende kategorische Forderung aufzustellen sein: man biete an literar-ästhetischen Lehrstoffen nicht ein Allzuviel, sondern eine wertvolle Blumenlese in erlebtester Auswahl.

Das gilt insbesondere auch von der dramatischen Dichtung, die man doch wohl mit Recht als die Krone und höchste Blüte des Schrifttums einer Nation bezeichnen kann. In ihr kulminiert der Pulsschlag nationalen, wie ethischen Empfindens, sie verkörpert die höchsten Ideale des Volksgeistes und wirkt in ihren edelsten Dichterwerken mächtig zün-



dend und begeisternd auf das leicht empfängliche Gemüt der Jugend. Und doch, in welch dürftigen Proben kommt diese edelste Dichtungsgattung in unsern Volksschullesebüchern zur Geltung, wenn sie überhaupt Berücksichtigung findet! Da finden wir allenfalls die bekannte Szene zwischen Tellheim und seinem treuen Just, vielleicht noch einen Auszug aus der Rudenz-Szene in „Wilhelm Tell“ vor. Das ist aber auch alles.

Aus diesen kümmerlichen Proben soll das ins Leben tretende Kind den hohen Wert der deutschen dramatischen Dichtung erkennen, soll sich begeistern für die höchsten Probleme des deutschen Geistes, um dann, wenn es vielleicht dem Zuge des Erwerbslebens folgend, nach der Großstadt verschlagen wird, an kunstgeweihter Stätte Herz und Gemüt zu erheben und aufzurichten.

Es ist fürwahr eine dürstige Mitgift an gehaltvollen, idealen Lesestoffen, die hier den Schülern als Ausrüstung für den „Strom der Welt“ übermittelt werden. Da erscheint es denn an der Zeit, endlich die Forderung aufzustellen, daß alle Schüler, selbst die der einfachsten Landschulen, beim abschließenden Unterricht neben den gangbaren literarischen Lesebüchern wenigstens mit einem hervorragenden Meisterwerk unserer dramatischen Dichtkunst eingehender bekannt gemacht werden.

Ob dieses auf dem Wege der Klassenlektüre, wo 1—2 Stunden vom statarischen Leseunterricht für diesen idealen Zweck abgezweigt werden können, oder einer sorgfältig geleiteten Privatlektüre im Anschluß an gemeinsame Leseabende geschieht, ist für den eigentlichen Zweck nicht von ausschlaggebender Bedeutung, sondern hängt lediglich von den jeweiligen besonderen Verhältnissen ab.

Daß in den gegliederten sieben- oder achtstufigen großstädtischen Schulen in dieser Hinsicht wird mehr geboten werden können als in einfachen ländlichen Schulverhältnissen, steht außer Frage. Überhaupt erscheint eine eng begrenzte Auswahl im Interesse einer angemessenen Vertiefung dringend geboten. Was nun die leitenden Gesichtspunkte für diese Auswahl anbetrifft, so dürfte sich aus verschiedenen Gründen eine möglichst enge Anlehnung an gewisse historische Querschnitte dringend empfehlen.

Für die Verhältnisse einer achtstufigen Volks- bzw. Bürgerschule möchten wir nachfolgende Stoffe als Unterlage für die statistische Lektüre in Vorschlag bringen.

Klasse II. Sommersemester: „Hermann und Dorothea“ (Beziehung auf die Nahreszeit, histor. Hintergrund die französische Revolution).

Wintersemester: „Wallensteins Lager“ im Wechsel mit „Prinz v. Homburg“\*) (Zeit des dreißigjährigen Krieges und des großen Kurfürsten).

Klasse I. Sommersemester: „Minna von Barnhelm“ (Zeit des siebenjährigen Krieges).

\*) Selbstredend kommen hier billige Schulausgaben in angemessener Textfassung in Betracht.



Wintersemester: „Wilhelm Tell“ (in Beziehung auf den Freiheitskrieg) im Wechsel mit den „Quixows“\*) (Kulturmission der Hohenzollern).

Leider schuldet uns die deutsche Nationalliteratur noch ein den Nationalkampf 1870/71 darstellendes Epos oder Drama. Als Ersatz könnte man E. v. Wildenbruchs feinsinnige Legende „Willehalm“ wählen, die in poetisch vollendeter dialogischer Form die Jugendgeschichte Kaiser Wilhelms des Großen behandelt und in zusammenhängenden Bruchstücken eine ideale Klassen- wie Privatlektüre für die Oberklassen gehobener Volksschulen bildet. Selbstredend würde die von uns begründete und in Vorschlag gebrachte Neugestaltung der literar-ästhetischen Bildungstoffe in ihrem unterrichtlichen Wert noch eine erhebliche Steigerung finden, wenn, wie dieses erfreulicherweise bereits in vielen Großstädten geschehen, durch die Veranstaltung guter volkstümlicher Schülervorstellungen das Interesse und Verständnis für die Blüten unserer Literatur noch mehr in die breitesten Volksschichten getragen würde. Der sich daraus herleitende Segen für die sittliche und ästhetische Veredelung der Volksseele wäre ein unberechenbarer.

Wir fixieren unsere im vorgängigen Abschnitt niedergelegten Reformvorschläge wie folgt:

„Die Ausnahme erlesener epischer, wie dramatischer Normalstoffe in den herkömmlichen Kanon der literar-ästhetischen Bildungstoffen erscheint aus gewichtigen ethischen, wie volkspädagogischen Gründen dringend geboten.

Bei der unterrichtlichen Bewertung ist vor einer zu eingehenden, schematisierenden Behandlung zu warnen, da dadurch die unmittelbare erziehlische Einwirkung solcher klassischer Hauptwerke nur beeinträchtigt wird.

Gutes deklamatorisches Lesen mit Rollenverteilung, wie der Besuch volkstümlicher Klassikervorstellungen sind die besten Hilfen und Stützen für die schulgemäße Behandlung solcher Stoffe.“

Wenn wir nun daran gehen, in nachstehendem einen dritten Hauptpunkt der in Frage stehenden Neugestaltung, nämlich die augenfällige Zurückstellung guter klassischer Prosa beim literarischen Deutschunterricht, zu erörtern, so können wir hier nur einige Andeutungen geben, da wir uns hierüber an anderer Stelle des näheren verbreitet.\*\*)

Ein Hauptgrund für die sonst schwer erklärliche Zurücksetzung des prosaischen Schrifttums ist der verhältnismäßige Mangel an guten, volkstümlichen Prosakern. Mag dieses besremdlich klingen, so ist es doch Tatsache. Auch ist die Auswahl des für Schulzwecke Geeigneten und Brauchbaren eine verhältnismäßig schwierige und erfordert viel Takt

\*) Wenn bei der obigen skizzenhaft hingeworfenen Stoffauswahl von neueren Dramatikern E. v. Wildenbruch zur Geltung kommt, so kann dieses der Sache nur frommen.

\*\*) Wir verweisen hier auf unsere im „Praktischen Schulmann“ erschienene Reformstudie: „Die auffällige Vernachlässigung des prosaischen Schrifttums beim literar-ästhetischen Deutschunterricht.“ Heft II, 1906, S. 99 ff.

und Literaturkenntnis. Die Prüfungsausschüsse für Jugendliteratur, die seitens des deutschen Lehrervereins ins Leben gerufen sind, haben sich nach dieser Richtung hin verdient gemacht und manches hervorragende prosaische Literaturwerk ins rechte Licht gestellt.

Über den unterrichtlichen Wert mustergültiger klassischer Prosa neben dem der bevorzugten Schwester Poesie zu streiten, hieße Gulen nach Athen tragen. Man spricht von einer in beklagenswerter Weise um sich greifenden Verwilderung und Verflachung der deutschen Schriftsprache. Sollte es da nicht an der Zeit sein, diesem Übel auch von seiten der Schule mit allem Nachdruck entgegen zu treten?

Wir streben darnach, unsere Schüler beim Eintritt ins Leben mit der Fähigkeit eines guten schriftlichen Gedankenausdrucks (Briefstil) auszustatten; hervorragende wissenschaftliche Werke, die Tageszeitungen usw., alles ist in Prosa geschrieben. Woher dann die Zurückstellung derselben beim Deutschunterricht?

Wir schließen hier mit nachfolgendem zusammenfassenden Satze:

„Der reiche literarische, ästhetische, wie erziehlische Bildungsgehalt des edleren kunstgemäßen prosaischen Schrifttums erfordert schon aus gewichtigen praktischen Gründen die Aufnahme solcher Stoffe in den Kanon der literar=ästhetischen Bildungstoffe, die schon als erlesene Stilmuster in weit höherem Maße unterrichtliche Verwertung finden müßten.“

Für unsere Kinder ist nur das Beste gut genug!

## Lernen Mädchen besser als Knaben?

(Eine schulhygienische Studie.)

Von Ludwig Schloß, Rimaszombat (Ungarn).

In ungarischen Pädagogenkreisen wird über das Thema: ob Mädchen besser lernen als Knaben, gegenwärtig viel gesprochen. Der Direktor des Budapester statistischen Instituts: weiland Dr. Josef Körösi gab kurz vor seinem Tode über die Lehrinstitute unserer Landeshauptstadt eine wertvolle Broschüre heraus, zu welcher er über den Fortschritt der Schüler eine statistische Tabelle fügte. Direktor Dr. Körösi befaßt sich mit dem Studium der Feststellung des geistigen Fortschrittes der Schuljugend mit besonderer Vorliebe und mit seinem ideenreichen Vortrage gleichen Inhalts auf dem vor zwei Jahren in Cambridge stattgefundenen Kongresse der Statistiker, erntete er großes Lob.

Durch seine Prüfungen und Beobachtungen an mehr als  $\frac{3}{4}$  Millionen Schulkindern in einem Zeitraume von 27 Jahren machte Dr. Körösi die interessante Erfahrung, daß Mädchen eine bessere und leichtere Auffassung besitzen als Knaben gleichen Alters. Und mit der Steigerung der Klassen ist auch der Kontrast zwischen dem Fortschritte des beiderlei Geschlechtes in stetem Wachsen.

Ein Beispiel aus der statistischen Tabelle Dr. Körösi: Die Resultate des 1899—1900. Schuljahres.

|                                                                                                   | Von Knaben<br>Prozent | Von Mädchen<br>Prozent |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| In der I. Elementar-Klasse konnten lesen .                                                        | 84,0                  | 84,8                   |
| " " I. " konnten addieren                                                                         | 88,1                  | 89,2                   |
| " " II. " konnten schreiben                                                                       |                       |                        |
| und lesen . . . . .                                                                               | 96,7                  | 97,5                   |
| In der II. Elementar-Klasse konnten in den vier Grundspezies bis 100 rechnen . .                  | 88,9                  | 89,2                   |
| In der III. Elementar-Klasse konnten in den vier Grundspezies rechnen . . . . .                   | 87,4                  | 88,5                   |
| In der III. Elementar-Klasse Ungarische Sprachlehre . . . . .                                     | 88,1                  | 88,4                   |
| In der IV. Elementar-Klasse machten aus der ungarischen Muttersprache gute Fortschritte . . . . . | 87,8                  | 91,1                   |
| In der IV. Elementar-Klasse aus Rechnen .                                                         | 88,7                  | 91,3                   |

Grund dieser Daten — sagt Dr. Körösi — wäre vielleicht die Annahme, daß die Beurteilung der Antworten von Mädchen zum Nachteile der Knaben geschieht, berechtigt, da die Knaben zumeist von Herren, die Mädchen aber von Damen unterrichtet werden und die letzteren im Klassifizieren ihrer Schülerinnen nachsichtiger sind. Diese Folgerung verliert jedoch ihre Begründung dadurch, daß der Unterschied im Fleiße der Mädchen und Knaben auch in den gemischten Klassen, wo nämlich Knaben und Mädchen gemeinschaftlich von ein und demselben Lehrer unterrichtet und klassifiziert werden, konstatiert wird.

Schulhygieniker und Psychologen suchen den Grund dieses Umstandes in der Methode der Schule und behaupten, daß wenn der Volksschüler die Schule verläßt, dann schüttelt er sich gewöhnlich, wie eine Gans, wenn sie aus dem Wasser steigt, und all' das mühsam aufgebaute Wissen fällt in sich zusammen wie ein Kartenhaus; denn es ist bloßes Kopfwissen. All' die schönen Grundsätze, welche die Schule mühsam angelernt hat, werden in den Wind geschlagen; denn sie haben ihren Weg nicht zum Herzen gefunden. Wenn dann des Lebens Stürme nahen, wenn der junge Mensch auf den Scheideweg gestellt wird, dann weiß er sich nicht zu helfen; denn der Schulunterricht hat ihn kopfscheu gemacht, aber nicht herzhaft. Diese Tatsache ist von den besten Beurteilern des Volksschulunterrichts oft genug hervorgehoben und beklagt worden. Sie gibt gewiß genug zu denken! Woher kommt der Widerwillen gegen das Lernen? Der Unterricht ist so eingerichtet, daß er den Anlagen des Kindes widerspricht, er ist gekünstelt, er ist ihm nicht homolog, mit einem Worte: er ist nicht naturgemäß. Da braucht man sich dann nicht zu wundern, wenn nur ein oberflächliches Kopfwissen zustande kommt, das bei jedem frischen Luftzug verschwindet. Denn „was dem Herzen wider-

strebt, läßt der Kopf nicht ein“. Damit hat Schopenhauer den Nagel auf den Kopf getroffen.

Aus dem Gefagten läßt sich nun die These Dr. Körösis erklären, warum Mädchen in der Schularbeit fleißiger sind als Knaben. Es ist entschieden bewiesen, daß Mädchen im allgemeinen viel neugieriger sind als Knaben, und dieser Charakterzug offenbart sich schon in der Schulbank. Die Lehrer beteuern es allenthalben, daß die Mädchen dem Vortrag mit größerer Aufmerksamkeit folgen, als die Knaben. Das Mädchen wird vom Reize der Neugier im Unterrichte auch noch dann hingezogen, wenn der Knabe darüber schon längst im klaren ist, daß das Lernen nicht um seinen Willen geschieht, sondern dem Lehrer, oder der Eltern zuliebe. Wenn also der Knabe dessen schon gewiß ist, daß er bloß des Lehrers wegen lernen muß, hört das Mädchen noch immer mit lebhafter Neugierde dem Vortrage zu.

Obzwar die Mädchen auch schon fühlen, daß das Lernen eine Pflicht sei, schenken sie dennoch aus purer Neugierde dem Unterrichte Aufmerksamkeit. Auch die Lehrer wissen es sehr gut, daß sich die Neugierde der Mädchen auch sonst in größerem Maße offenbart. Sie fragen öfters und eindringlicher und sind in ihren Fragen vertrauensvoller; während Knaben in dem Lehrer schon eine Obrigkeit, ein Amt sehen, dem gegenüber sie verschlossener, mißtrauischer sind.

Die Disziplinen der Volksschulen sind zumeist leicht und kleben sich sozusagen von selbst auf das neugierig achtsame Kind. Und so wird ein Mädchen, wenn es auch keinen besonderen Fleiß anwendet, sondern nur neugierig den Lehrer anhört, ein besseres Zeugnis aufweisen können. Noch ein zweiter Umstand darf nicht außer acht gelassen werden. Es ist Tatsache, daß die Mädchen von Natur aus feiger und eitler sind als die Knaben. (Es ist hier natürlich ausschließlich von Schulkindern die Rede.) Sie sind vor der bevorstehenden Strafe immer mit Angst erfüllt, daher ihrer Schulpflicht stets eingedenk.

Der Knabe ist zwar nicht mutiger, jedoch viel gleichgültiger gegen die drohenden Gefahren der Schule. Seine Spiele sind intensiver, sie otkupieren ihn mehr und nebst seinem Körper fesseln sie auch seinen Geist. Die Spiele bieten ihm Ersatz, trösten und zerstreuen ihn und stehen in Antagonismus mit der pedantischen Schule. Ein Knabe, der nicht bewußt der Schulpflicht Genüge leisten kann, flüchtet sich zu dem sein ganzes kleines Wesen in Bannen haltendes Spiel, wo es gegen die Strenge der Schule gänzlich apathisch wird.

Eine wesentliche Sache ist aber auch die größere Eitelkeit der Mädchen im Verhältnisse zu den Knaben. Die Ambition beunruhigt in diesem Alter noch nicht die kindliche Seele, und möge sie auch nicht beunruhigen, denn eine gottlose Sünde würden jene Lehrer und Eltern begehen, die diese seelische Energie in der jugendlichen Brust anzufachen versuchen möchten. Also die Ambition spornt das kleine Geschöpf noch nicht an; allein die Eitelkeit ist schon in Tätigkeit und aspiriert auf ein vorzügliches Zeugnis. Durch die Eitelkeit der Eltern und Verwandten



entwickelt sich auch die Eitelkeit des Kindes oft bis zu einem krankhaften Grade. Die kleine Fee ruht nicht, bis sie ein Zeugnis voll Eifer erhält; oder: sie will unbedingt ein besseres haben als die Nachbarstochter; wenigstens ein gleiches, aber in keinem Falle ein minderwertiges.

Während die Schule in der Seele der Kinder den Ehrgeiz ansacht, zieht sie die Eitelkeit groß; die Eitelkeit kleiner Schulkinder! Leider sind in diesem Treiben die Eltern die Komplizen, die Mitschuldigen der Schule. Die Eitelkeit der Knaben ist viel schwerer zu wecken. Das aus Feigheit auch sonst besser lernende und infolge hastiger Neugierde intensiver aufmerksame Mädchen wird aus Eitelkeit noch eins darüber tun und noch einen größeren Fleiß anwenden; so gerät es dann in die Tabelle des gelehrten Statistikers.

Unstreitbar haben diese statistischen Tabellen einen eminenten Wert, sie sollten sie von Lehrern, Eltern und von Obrigkeiten der Lehrinstitute beherzigt werden; aber es wäre arg gefehlt, das ganze Erziehungs- und Schulwesen in den Dienst der einen Aufgabe zu stellen, die den Inhalt des amerikanischen Lebens bildet, in den Dienst der Aufgabe: to make money. Die Zielbewußtheit und Tatkraft des Vorgehens der Amerikaner hat viele in Europa nervös gemacht, und überall hört man die Kassandra rufen: „Wir werden von den Amerikanern überrannt, wenn wir ihnen nicht folgen, wenn wir nicht, wie sie, unsere Schule dahin entwickeln, daß sie der Jugend eine möglichst große Menge in einem bestimmten Berufe verwendbarer, in Gelderwerb umseßbarer Kenntnisse übermittelt, wenn wir nicht unsere ganze Bildung zu einer praktischen, d. h. amerikanisch-praktischen gestalten.“

Aber was könnten wir auf diesem Wege erreichen? Wir könnten erreichen, daß unser Volk bei aller „praktischen Tätigkeit“ dem wahren Leben und seinem Reichtum sehr fern stünde und zu traurigen Trönern herabsinken würde.

Unser Kulturideal ist nicht ein Leben müder, atemloser und zerstörender Arbeit, sondern ein Leben des Adels, der Menschentwürde, der Schönheit. Unser Kulturideal ist nicht, das Leben zu einem Berufe zusammenzuschumpfen zu lassen, sondern den Beruf zu einem großen, fruchtbaren, von allen Quellen der Kultur getränkten Leben auszubauen. Unser Kulturideal ist nicht, den Menschen zu einem Abbilde des götzen Mammon, sondern zu einem Ebenbilde Gottes zu prägen.

Also ist das Ziel unserer Schule, nicht die Kinder so frühzeitig als möglich zu Fachmenschen abzustempeln und ihnen die Vorstellung einzupflanzen, daß die Bedeutung und der Wert der Bildung nach Mark und Pfennigen zu berechnen sei. Die Hauptsache ist, den geistigen Organismus der Kinder so auszurüsten, durchzubilden und zu üben, daß er der ganzen Fülle des Lebens gewachsen ist und sie verarbeiten kann, daß er in den Stand gesetzt wird, das Leben zu deuten und schöpferisch zu gestalten.

## Die Grundlagen unserer Atlanten und Schulwandkarten.

Von Schulinspektor E. Oppermann, Braunschweig.

Gerade jetzt dürfte es von Interesse sein, einen Blick in die grundlegenden Werke unserer Kartographie zu werfen, weil ja kürzlich sich sämtliche deutsche Landesaufnahmen entschlossen haben, die Sektionen der Karte des Deutschen Reiches mit 90 " „ Ermäßigung den Schulen zu liefern, und die kgl. Preussische Landesaufnahme eine ähnliche Vergünstigung auch in bezug von Meßtischblättern gewährt. Infolge dieser früher nicht erhofften Verbilligung der gediegensten aller Kartenwerke werden nun bereits viele Tausende dieser „Generalstabskarten für Lehrzwecke“ bezogen, und das klassische Werk der Kartographie wird fortan durch die Schule Gemeingut des Volkes werden.

Nun gilt von diesen Generalstabskarten, wie von jedem Kulturwerk, daß sie nicht so ohne weiteres verständlich erscheinen, sondern ein gewisses Studium bedürfen, um das volle Verständnis und den hohen Genuß zu erschließen. In kurzen Strichen sei hier das Wichtigste angedeutet.

Nach einem Ausspruch des großen Römers Mommsen „unterwirft die Kunst des Messens den Menschen die Welt“. Drei Tätigkeiten bedingt aber jede Landesaufnahme: 1. Die Triangulation, 2. die Höhenbestimmung, 3. die topographische Aufnahme.

Die Hauptpunkte des aufzunehmenden Gebietes geometrisch miteinander zu verbinden, also ihre gegenseitige Lage auf der Kugelhöhe (genauer Geoidfläche) einzumessen, das ist die Aufgabe der Triangulation.

Zu dem Zwecke werden Berggipfel, Türme und andere geeignete Punkte so ausgewählt, daß ihre Verbindungslinien von durchschnittlich 40 Kilometer Länge in Ketten- oder Netzform aneinanderschließende, nahezu gleichseitige Dreiecke bilden. Diese Punkte werden dann vermerkt und gekennzeichnet. Bekanntlich sind alle Stücke eines Dreiecks dann leicht zu bestimmen, wenn außer zwei Winkeln eine Seite bekannt ist. Somit handelt es sich bei der Triangulation zunächst darum, an einer oder mehreren ebenen Stellen eine Strecke, die sogen. Grundlinie (Basis, Standlinie), mit aller Schärfe der Längenausmessung zu bestimmen, dann die Endpunkte dieser Grundlinie durch Winkelmessungen mit anderen Punkten zu Dreiecken zu verbinden und die Größe der Dreiecksseiten alsdann durch Rechnung zu finden.

Zum Messen der Winkel dienen Theodoliten und Universalinstrumente, erstere zur Bestimmung der Horizontalwinkel, letztere der Höhenwinkel. In die großmaschigen Netze der Triangulation 1. Ordnung legt dann die Triangulation 2. bis 4. Ordnung noch mehr Maschen und Seiten

von durchschnittlich 3 Kilometer Länge, so daß schließlich ein mittlerer Abstand der trigonometrischen Punkte von  $2\frac{1}{2}$  bis  $3\frac{1}{2}$  Kilometer herbeigeführt wird.

Nun folgt die Bestimmung der absoluten Höhe. Dazu dienen 1. Nivellements, 2. trigonometrische Messungen, mitunter auch 3. in unzugänglicheren Gebirgspartien Messungen mit dem Barometer.

Darauf gilt es, gewissermaßen eine Porträtierung des betreffenden Gebietes zu schaffen durch die topographische Aufnahme. Hierbei ist zweierlei zu beachten: 1. die Aufnahme und Darstellung der Situation oder des Grundrisses, Lagenplans, also der Ortschaften, Wege, Gewässer, Waldungen, Wiesen, Moore und Heiden, Kulturen und aller sonstigen im Landschaftsbilde oder vom militärischen Gesichtspunkte bedeutsamen Gegenstände; 2. die Aufnahme und Darstellung des Terrains oder des Geländes, wobei neben horizontaler Ausdehnung auch die Höhenlage zu berücksichtigen ist.

Für alle Kartenwerke ist, da die Oberfläche einer Kugel nicht auf einer Kugel ausgebreitet werden und somit auch die Oberfläche der Erde nicht ohne Verzerrung abgebildet werden kann, die Wahl einer geeigneten Projektion von größter Wichtigkeit. Man wählte für die preussischen Generalstabskarten die sogen. Preussische oder Polynder-Projektion, nach welcher die Landkarte nicht in ihrer ganzen Ausdehnung, sondern jedes Kartenblatt für sich als selbständiges Ganzes auf der Ebene abgebildet wird. Für die Übertragung des Bildes wird das Auge in endloser Entfernung über die Kugelfläche sich fortbewegend gedacht, so daß die von den darzustellenden Punkten aus die Ebenen treffenden Lote das Bild ergeben: es ist ein perspektivisches Bild, und die Projektion ist eine Horizontalprojektion. Hier erscheinen die Meridiane als gerade Linien, die Breitenkreise aber als Bogen. Dennoch zeichnet man hier auch die Breitenkreise als gerade Linien, denn der Unterschied ist bei dem großen Maßstab der Meßtischblätter so gering, daß er auf der Karte nicht mehr gemessen werden kann.

Auf das Meßtischblatt werden nun die durch Triangulation gewonnenen trigonometrischen Punkte eingetragen, nämlich 21—23 sichere Punkte. Sodann wird das Zwischengelände durch Ermeßsen, Abschreiten, Einschätzen und Krokieren aufgezeichnet. Zugleich mit der Bestimmung der Lage erfolgt die Höhenbestimmung der Geländepunkte, wobei Meßtisch, Nivvregel und Distanzplatte dienen.

Die topographische Aufnahmekarte ist das Höchste, was die Erdkunde hat, bemerkte mit Recht A. Petermann. Der Staat läßt sich's auch jährlich Millionen kosten, um durch tüchtige Beamte zuverlässige Aufnahmen herzustellen, und der Geographie, der gesamten Kultur und der Schule kommt diese zunächst für militärische Zwecke geleistete Arbeit nicht zu nuge.

Folgende große Kartenwerke gibt die „Kgl. Preussische Landesaufnahme mit Einschluß der thüringischen, anhaltischen und braunschweigischen Staaten“ heraus:

1. Die Meßtischblätter im Maßstabe 1:25 000,
2. die Deutsche Reichskarte in 1:100 000,
3. die Topographische Übersichtskarte in 1:200 000,
4. die Übersichtskarte von Mittel-Europa in 1:300 000 (erscheint seit April d. J.).

Die Meßtischblätter bilden die Grundlage unseres gesamten Kartenwesens. Bereits der größte Teil der von der Preuß. Landesaufnahme zur Bearbeitung übernommenen 3699 Meßtischblätter ist erschienen. Es fehlen noch die Gebiete von Ost- und Westpreußen, sowie Hohenzollern völlig, ferner einige Teile von Hessen-Nassau, vom Großherzogtum Hessen und von der südlichen Rheinprovinz.

Jedes Blatt stellt ein Gradtrapez von 6 Breiten- und 10 Längenminuten Ausdehnung dar, deckt mithin  $\frac{1}{60}$  eines Gradfeldes (etwa  $2\frac{1}{3}$  geogr. Quadratmeilen). 1 cm der Karte entspricht 25 000 cm = 250 m in der Natur. 625 Millionen Kartenblätter decken das dargestellte Gebiet. Jedes Kartenblatt ist 46 cm  $\times$  48 cm groß. Der Maßstab ist so groß, daß das Eintragen der Ortschaften bis zu einzelnen Häusern nach ihrer Grundrißgestalt, sowie vieler Einzelheiten möglich ist. Es werden viele stimmungsmäßige Signaturen angewandt, so daß das Kartenbild stets klar und deutlich erscheint.

Das Gelände wird durch Schichtlinien oder Höhenlinien dargestellt. Die Bedeutung dieser Linien veranschaulichen wir uns unter dem Bilde der Überschwemmung eines Gebietes. Sinkt nämlich das Wasser in gewissen Zeiträumen um je 5 Meter, so entsprechen die hierdurch entstehenden Strandlinien den Schichtlinien der Meßtischblätter. Außer der Normalhöhenlinie von 5 Meter werden im flachen Gelände auch Hilfschichtlinien in  $\frac{5}{4}$  metrigen Abständen angewendet, aber im steilen Gelände werden nur 10- oder 20 metrige Schichthöhen angegeben.

Nun erkennt man auf den ersten Blick, ob ein Punkt höher ist als ein anderer, und um wieviel, man erkennt auch sofort die Punkte gleicher Höhe; ferner übersieht man leicht die allgemeine Gestalt des Terrains. Sind die Schichtlinien ziemlich kreisrund, so ist die Steigung auf allen Seiten gleichmäßig. Haben wir eine lang hingestreckte Kette mit einem gradlinigen Kamm von gleichförmiger Höhe, so erscheint die Kammlinie im Bilde beiderseits von ihr annähernd parallel laufenden Schichtlinien begleitet. Biegen die Schichtlinien gegen den Bergkörper ein, so ist an jener Stelle eine Mulde (Schlucht) vorhanden; laufen sie vom Bergkörper weg, biegen sie also aus, so hat man einen Bergvorsprung. Sind die Schichtlinien sehr dicht, so ist das Gelände sehr steil, und um so steiler, je dichter die Linien sind. Befinden sich die Schichtlinien in gleichen Abständen voneinander, so ist die Steigung stetig; werden die Abstände von unten nach oben immer größer, so ist die Böschung konver (ausgewölbt), im entgegengesetzten Falle aber konvex (eingewölbt). Wird eine Schichtlinie von rundlicher oder ovaler Form von einer niedrigeren Schichtlinie umschlossen, so haben wir eine Kuppe oder einen Rücken. Wird umgekehrt die niedrigere von der höheren eingeschlossen, so ist ein Pfel



in der Richtung nach der inneren Linie eingezeichnet: es ist ein Kessel. Ausbiegungen der Schichtlinien bezeichnen Rücken, Einbiegungen aber Mulden und Schluchten, und zwar Mulden, wenn die Einbiegung der Linie schwach ist, Schluchten, wenn sie scharf und winkelig ist.

Auch die Steigung von Wegen können wir ablesen. Wege, welche zwischen zwei Schichtlinien parallel zu beiden laufen, sind im allgemeinen parallel. Sind sie senkrecht zu den Schichtlinien, so haben sie die Böschung des Abhangs an dieser Stelle. Ziehen sie sich schräg zu den Schichtlinien, so sind sie um so flacher geböschet, je kleiner die spitzen Winkel sind, welche sie mit den Schichtlinien verbinden.

Wir verweilten länger bei den Meßtischblättern, weil diese auch größere Bedeutung für unsere Heimatkarte und für die Heimatkunde haben; zudem muß ja, nach Kirchhoff, die Karte der heimathlichen Landschaft den Schlüssel bilden zum Begreifen des Wesens jeder Karte. Wir pflichten Rektor G. Malsfeld bei, wenn er betont: Unter allen Karten gewährt das Meßtischblatt dem Lehrer unstreitig das genaueste Bild der heimathlichen Gegend und muß deshalb sein Vademekum auf allen seinen Studiengängen und Ausflügen in das Gelände sei. Dort wird es ihn zum steten Vergleichen zwischen Wirklichkeit und kartographischer Darstellung anregen und ihn andererseits aber auch wieder auf manches geographische Objekt, manche hydrographische Bildung, manche Wechselbeziehung zwischen Boden und Leben u. a. m. aufmerksam machen, die er ohne Karte wohl übersehen hätte. Kurz, mit seiner Hilfe wird er erst die Gegend nach jeder Richtung hin recht verstehen, geographisch auffassen und für seinen Unterricht ausdeuten lernen. Namentlich aber wird es ihm die Unterlage bieten, einmal die Geländeaufnahmen zu machen und die Kartenskizzen zu entwerfen, die der heimatkundliche Unterricht für die Einführung der Schüler in das Kartenverständnis erfordert.

Im Meßtischblatt besitzen wir die beste Grundlage für eine Landkarte etwa im Maßstabe 1:5000, somit für eine fünffache lineare Vergrößerung oder eine Flächenvergrößerung um das Fünfundzwanzigfache. Man teilt den betreffenden Teil des Meßtischblattes in kleine Quadrate von 1 Zentimeter Seitenlänge. Dieselbe Einteilung legt man auf das Zeichenpapier; nur nimmt man hier 5 Zentimeter als Seitenlänge der Quadrate an. Um genauer arbeiten zu können, zerlegt man hier wie dort das Quadrat durch zwei Linien noch in vier kleine Quadrate. Von den Quadratlinien aus trägt man die verschiedenen Punkte mit dem Zirkel oder nach dem Augenmaß in die Quadrate des Zeichenblattes ein, die Siedlungen, Eisenbahnlinsen, Straßen, Flüsse, Wälder usw. Hinzugefügt wird hier und da ein den Kindern außerdem bekanntes Objekt, z. B. ein Fußweg, eine Quelle, ein Tümpel. Es braucht nicht befürchtet zu werden, daß die Karte dadurch überladen würde, denn die Schriftzeichnung fällt hier entweder ganz weg, oder es genügt der Anfangsbuchstabe, da das Bezeichnete dem Schüler ja aus täglicher Anschauung bekannt ist. Das ist eine Arbeit, die man befähigten Kindern der Oberklasse wird zumuten können, und man darf annehmen, daß es ihnen Freude machen

muß, in eine Karte nach vergrößertem Maßstabe das Waterhaus nebst Land, Wald und Wiese einzeichnen zu können.

Leider ist die Darstellung des Geländes durch Schichtlinien nicht plastisch, sie eignet sich schon aus diesem Grunde nicht für die erste Einführung in das Kartenverständnis. Doch können wir hier nicht näher auf diese Punkte eingehen und möchten daher auf das unten genannte Büchlein verweisen, welches in Abschnitt 18 Eingehenderes über „das Meßtischblatt als Grundlage der Heimatkarte“ bringt.

Da die kgl. Preussische Landesaufnahme jetzt ein Umdruckexemplar des Meßtischblattes in scharfer, klarer, schöner Ausführung „für Lehrzwecke“ dann abgibt, wenn wenigstens 50 Exemplare desselben Blattes direkt bei der Kartographischen Abteilung der kgl. Landesaufnahme (Berlin NW. 40, Herwarthstraße 23) bestellt werden, so steht der allgemeinen Anschaffung nichts im Wege. (Leicht können auch unsere Kollegen derselben Gegend gemeinschaftliche Bestellung machen.) Immerhin wird erst die Praxis ergeben, wie sich das Meßtischblatt im Unterricht wird verwerten lassen.

Auch die Karte des Deutschen Reiches gilt allgemein als ein köstliches Werk, ja nach E. Vogels Ausspruch „für alle Zeiten als ein Ehrendenkmal für das Reich“. Da sich jetzt die vier königlichen Landesaufnahmen nach Preußens Vorgang geeinigt haben, das Blatt, welches bislang 1,50 Mark kostete, im Umdruck zu 15 Pfg. für Lehrzwecke bei direkter Bestellung von 50 Exemplaren abzugeben, so wird jedem deutschen Schüler der Erwerb einer umfassenden Heimatkarte leicht. Denn bei diesem Maßstabe 1:100000, stellt im Blatt einen Flächenraum von etwa 950 qkm oder 17 Quadratmeilen dar; es umfaßt somit ein Gebiet von  $7\frac{1}{2}$  Meßtischblättern. 1 cm der Karte entspricht also 1 km in der Natur, 1 qmm entspricht 1 ha und 1 qcm einem Quadratkilometer.

Im Gegensatz zu den Meßtischblättern wurden hier Schraffen zur Darstellung des Geländes verwertet. Dieser liegt die Annahme eines senkrechten Auffallens der Lichtstrahlen zugrunde, nach welcher die Böschungen um so mehr Licht erhalten, je sanfter sie sind, und um so dunkler in der Zeichnung ausfallen müssen, je steiler sie sind. Somit müssen die wagerechten Flächen am hellsten sein und dürfen keine Schraffen erhalten, und die senkrechten Flächen erhalten gar kein Licht. (Näheres über die Schraffenkala siehe in meinem Büchlein, Abschnitt 10, „die Karte des Deutschen Reiches“.) Die Herstellung einer Schraffenkarte stellt die höchsten Anforderungen an Zeichner und Stecher. Wahre Meisterschaft in der Ausführung bekunden die Blätter der Karte des deutschen Reiches. Man bedient sich hierzu des Kupferstichs, d. h. des zwar teuersten, weil mühsamsten, aber auch besten Reproduktionsverfahrens. Denn keine andere Reproduktionsart vermag wie der Kupferstich so feine Nuancierungen im Ton vom tiefsten Schwarz bis zum hellsten Grau hervorzuzaubern und die Zeichnung der Bodennebenheiten mittels Schraffen so deutlich, schön und abwechslungs voll, mit einem Worte: so lebendig wiederzugeben.

Es war 1878, als sich Preußen, Bayern, Württemberg und Sachsen auf Schaffung dieses hochbedeutsamen Werkes einigten. Preußen übernahm von den 674 Sektionen 544 für sein Gebiet und die Kleinstaaten, Bayern 80, Württemberg 20 und Sachsen 30. „So gelangt der nationale Einheitsgedanke durch Schöpfung einer einheitlichen militär-topographischen Reichs-Spezialkarte auch auf geodätischem Gebiete zum Ausdruck.“

Während aber die bayerischen, württembergischen und sächsischen Blätter eine verhältnismäßig gleichartige Grundlage besitzen und bereits während der 80er und 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts zum Abschluß gebracht werden konnten, war dies hinsichtlich der preussischen Blätter bei dem großen Umfange des Gebiets nicht möglich. „So beruhen die Blätter der Provinz Hessen-Nassau und des Großherzogtums Hessen auf der betreffenden Aufnahme aus den 40er und 50er Jahren, die in den 70er Jahren rekonnoziert wurden. Aus den 60er Jahren stammen die Aufnahmen für die Blätter von Ostpreußen, von der Umgebung der Danziger Bucht und dem Glazer Gebiet, teilweise rekonnoziert in den 80er Jahren.

Es stammen aus den Jahren:

1871—76 die Aufnahme für die Blätter von Westpreußen,

1877—79 von Schleswig-Holstein und Elbmündung,

1879—84 von Mecklenburg, Vorpommern und den nordwestlichen Teil Brandenburgs,

80er Jahren von Elsaß-Lothringen, Baden und der südlichen Rheinprovinz,

1886—90 von Hinterpommern,

1888—94 vom nordöstlichen Teil Brandenburgs,

1893—96 von Westfalen und Rheinprovinz,

1895—1900 von Hannover und Altmark.

Seit 1900 sind bezw. werden noch aufgenommen: Umgebung von Berlin, der mittlere und südliche Teil der Provinzen Sachsen (mit Harz) und Brandenburg, endlich Thüringen. Gegen Ende dieses Jahrzehnts ist der Abschluß der großen Karte zu erwarten.

Da diese Karte durch größtmögliche Zuverlässigkeit der geodätischen Grundlage, durch Richtigkeit und Zweckmäßigkeit des Inhalts und durch Klarheit und Schönheit der Form den ersten Rang einnehmen, so wohnt ihnen ein hoher geographischer, militärischer, kultureller und pädagogischer Wert inne, der aber noch bedeutend mehr gewürdigt und erschlossen werden muß.

Verfasser dieser Zeilen versuchte zur Lösung dieser Aufgabe durch eine kleine Schrift beizutragen, die vielleicht hier und da Interesse findet:

Einführung in die Kartenwerke der Königl. Preussischen Landesaufnahme, nebst Hinweisen für ihre Benutzung bei Wanderungen und ihre Verwertung im Unterricht. Von Edmund Oppermann-Braunschweig. VII und 86 S. Mit 5 Kartenbeilagen: Zeichenerklärung der Maßstabsblätter und der Deutschen Reichskarte, Ausschnitte aus beiden

Karten und Übersichtsblatt der Deutschen Reichskarte. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). Preis geb. in Ganzl. 1 Mk.

Inhalt: 1. Worterklärung der technischen Ausdrücke. 2. Aus der Geschichte der Landesaufnahme. 3. Die Triangulation. 4. Die Höhenbestimmung. 5. Die topographische Aufnahme. 6. Zwei Darstellungen der Bodenformen (Isophppen und Bergschraffen). 7. Maßstab und Einteilung der Karten. 8. Das Meßtischblatt. 9. Eine Wanderung nach dem Meßtischblatt. 10. Die Karte des Deutschen Reiches. 11. Eine Wanderung nach der Karte des Deutschen Reiches. 12. Die topographische Übersichtskarte des Deutschen Reiches. 13. Die Übersichtskarte von Mitteleuropa. 14. Kleinere Kartenwerke der Landesaufnahme. 15. Zur Orientierung. 16. Gesichtswerte auf Berggipfeln. 17. Das Meßtischblatt als Grundlage geologischer Karten. 18. Das Meßtischblatt als Grundlage der Heimatkarte. 19. Herstellung des Reliefs eines heimathlichen Berges auf Grundlage des Meßtischblattes. 20. Bezug der Generalstabskarten. 21. Anleitung zum Aufziehen der Karten. 22. Zur Literatur.

## Blüten und Früchte.

„Gar viele Menschen kennen die Namen von Tugenden und Lastern, aber sie erkennen sie im Leben nicht, noch viel weniger in der eigenen Seele. Mich dünkt, eine Geographie des Herzens täte ebenso noth als eine von Spitzbergen, und die Lehre und Geschichte der Seele wäre ebenso wichtig, als die Lehren von Flöz und Urgebirg und die Geschichte der drei Söhne Noahs. Alles Sichtbare und Tastbare läßt man das Kind kennen lernen — aber zum Reiche der Geister gibt man ihm den Schlüssel nicht, die Kenntniß der eigenen Seele.“

Ser. Gotthelf.

„Gerade darin liegt die erziehlische Kraft der Persönlichkeit, daß sie einem jeden Zutrauen zu seiner eigenen guten Natur und damit den Mut gibt, sich persönlich durchzusetzen. Eben der Anblick einer voll ausgestalteten Persönlichkeit bringt es zum klaren Bewußtsein, daß es eine höhere Pflicht und zugleich ein höheres Glück auf Erden nicht gibt als diese freie edle Ausgestaltung der eigenen Natur. Mit Zwang ist dabei herzlich wenig auszurichten. Denn Zwang zerstört. Wir Eltern und Erzieher wollen immer durch Pflichten erziehen, die wir dem Kinde selbst gegen seinen Willen auferlegen. Wir sollten durch Gewährung von Rechten erziehen. Denn Pflichten beugen nieder und demüthigen, wofern sie mit der eigenen Natur nicht in Einklang zu bringen und deshalb im Innern nicht anzuerkennen sind. Rechte aber wecken, erheben und stärken alle Kräfte. Auch das Recht wächst aus Pflichten hervor, ist an Pflichten gebunden und erzeugt Pflichten. Man mache den wildesten Jungen zum Aufseher über eine Klasse und er wird vielleicht am besten Ordnung halten; man ehre einen Unzuverlässigen mit großem Vertrauen, und er wird mit einem Schlage die Arbeit beginnen, von der alle innere Entwicklung des Menschen abhängt: die Arbeit der Selbsterziehung. Der Mensch erhebt sich zu dem, als was ihn einer, den er achten muß, behandelt. Wir haben es in der Hand, Sklaven oder freie Männer zu erziehen.“

L. Gurlitt.



# Aus der Schule.

## Storch und Kinder.

(3. Schuljahr.)

Von Seminarlehrer Gieseler, Soest.

Ziel: Wie die Kinder auf einer Wiese einen Storch treffen und ihn fragen, was er hier suchte.

Vorbereitung: In der Nähe unseres Dorfes fließt ein Bach. Was seht ihr zu beiden Seiten des Baches? Dorthin eilen die Kinder gar gerne. Warum? Nenne schöne Blumen, die auf der Wiese blühen! Welche Blumen gefallen dir am besten? Ihr wißt schon, weshalb die Kinder die Blumen so gerne pflücken!? Wem bringen sie die Blumen? Wie gefällt das der Mutter?

Einmal waren die Kinder wieder auf der Wiese. Da kam Besuch. Hoch aus der Luft kam ein großer, weißer Vogel herab. Auf seinen langen, roten Beinen schritt er durch das dichte Gras. Der Vogel war ein guter Freund der Kinder. Ihr wißt schon, wer es ist! Als er nahe herangekommen war, fragen ihn die Kinder. Hört, was sie fragen!

Darbietung: 1. Vortrag.

Storch und Kinder. (Von Georg Lang.)\*)

(Häuschwaben S. 46.)

1. Ei, lieber Storch, was suchst du hier,  
Wo bunte Blumen sprießen?  
Du pflückst wohl einen Strauß wie wir,  
Drum kommst du zu den Wiesen.
2. Ach, liebe Kinder, weit gefehlt!  
Schaut nur nach meinem Häuschen,  
Ob ihr nicht dort vier Störchlein zählt,  
Was nützt mir da ein Sträußchen?
3. Vom frühen Morgen bis zur Nacht  
Muß ich nach Futter wandern;  
Und hab ich eines satt gemacht,  
So schreien schon die andern.
4. Man muß sich wohl den ganzen Tag  
Für seine Kleinen plagen,  
Und wer's von euch nicht glauben mag,  
Soll nur die Eltern fragen.

\*) Georg Lang, geboren 1836 zu Friedberg, besuchte das Seminar zu Friedberg und wirkte später als Lehrer und Rektor in Frankfurt a. M. Seine Kinderlieder gehören nach Lohmeyer zu den „schönsten, die jemals der deutschen Jugend gesungen wurden“.

2. Stilles Durchlesen.

3. Abschnittweise Behandlung!

a) Lies die erste Strophe! Wie reden die Kinder den Storch an? Warum sagen sie wohl „lieber Storch“? Sie alle kennen den Storch gar gut. Im Dörflein hoch auf dem Dache, da hat er sein Nest. Als er im Frühjahr aus den warmen Ländern wiederkam, da haben sie ihn jubelnd begrüßt. Welche Frage legen sie ihm vor? Was meinen sie mit dem Orte, wo die bunten Blumen spritzen? Fragt jetzt einmal ganz einfach! (Was suchst du auf der Wiese?) Warum waren die Kinder auf die Wiese gekommen? Was glauben sie deshalb auch vom Storch? Wie sprachen sie?

Zusammenfassung: Wovon haben wir gehört? Erzähle, wie die Kinder den Storch fragen!

b) Wir wollen jetzt sehen, ob die Kinder recht geraten haben. Lies Strophe zwei! Nun wissen wir es. Wieso? Wie sagt nämlich der Storch? (Weit gesehlt.) Ihr habt schon einmal mit dem Pfeil nach einem Ziel geschossen. Wie sagte man, wenn ihr nicht getroffen hättet? Warum die Kinder gesehlt haben, sagt ihnen nun der Storch. Wohin sollen sie blicken? (Skizze: Häuschen mit Storchnest.) Wen sehen sie dort auf dem Dache? Die jungen Störche sperren die Schnäbel auf. Warum? Was kann ihnen da gar nichts nützen? Warum nicht?

Zif.: Erzähle, inwiefern die Kinder weit gesehlt haben!

c) Nun sagt ihnen der Storch, was er auf der Wiese sucht: Lies Strophe 3! Am frühen Morgen weckte der Sonnenstrahl die jungen Störchlein. Wenn ihr morgens wach werdet, hat eure liebe Mutter schon den Frühstückstisch gedeckt. Auch die kleinen Störche waren recht hungrig. Warum konnte ihnen aber die Mutter nichts geben? Wohin flog da der alte Storch am frühen Morgen? Ihr wißt vielleicht, was er den Kleinen für den Hunger bringen wollte!? Die Frösche kennen aber den Storch. Was werden sie wohl tun, wenn er erscheint? Da muß er oft lange umherwandern, ehe er einen schnappt. Wohin wird er nun wohl eilig fliegen? Dort haben die hungrigen Störchlein schon lange auf ihn gewartet. Der Frosch ist für sie nur ein kleiner Bissen. Den schluckt einer von ihnen rasch herunter. Wie zeigen die andern, daß sie auch hungrig sind? Wohin muß da der alte Storch wieder fliegen? Wie lange muß er Futter suchen?

Zif.: Erzähle, wie der Storch vom Morgen bis zur Nacht Futter suchen muß!

d) Lies nun Strophe 4! Was sagt der Storch von seiner Arbeit! Wenn ihr eine schwere Arbeit zu verrichten habt, so sagt man: Ihr müßt euch plagen. Zeige einmal, daß sich der Storch auch plagen muß! Er ist ein schwerer Vogel. Das Fliegen wird ihm schwer. Wie wird er werden, wenn er so den ganzen Tag hin- und herfliegen muß? Aber warum tut er es denn? Ich kenne jemand, der sich für euch gerade so plagt wie der Storch für seine Kinder. Wer ist es? (Nachweis an konkreten Beispielen.) Was werden die Eltern wohl sagen, wenn die Kinder sie fragen, ob sie sich auch für die Kleinen

plagen müssen? Und doch plagen sich eure Eltern gerade so wie der Storch für seine Kleinen gern für euch. Warum?

Hf.: Erzähle, wie sich der Storch den ganzen Tag für seine Kleinen plagt!

4. Zusammenstellen der Gliederung: 1. Die Frage der Kinder.  
2. Die Antwort des Storches.

5. Einlesen. Sprechen mit verteilten Rollen.

## Vom armen Fröschlein.

(3. Schuljahr.)

Von Seminarlehrer Gieseler, Soest.

Ziel: Wir hören, wie ein alter Frosch ein Fröschlein vor dem Storch warnt.

Vorbereitung: Wir haben ein schönes Stück vom Storch und den Kindern gelernt. Welche Frage richteten die Kinder an den Storch? Gib an, welche Antwort er den Kindern gab! Warum kommt er vom frühen Morgen bis zur Nacht zur Wiese? Welche Tiere verzehrt er besonders gern? Wo halten sie sich am liebsten auf? Am Ufer des Bächleins und der Teiche stehen hohe Pflanzen. Ich habe euch solche mitgebracht. Diese Pflanzen nennt man auch Schilfrohr. Wie verhalten sich die Frösche, wenn sie den Storch sehen? Im dichten Schilf können sich die Frösche leicht verstecken. Ein Fröschlein kannte den Storch noch nicht. Warum wohl nicht? Da warnt es ein alter Frosch vor ihm. Allein das Fröschlein will nicht hören. Hört, wie es ihm ergeht.

Darbietung:

### Vom Fröschlein.

- |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Ein Fröschlein sitzt im Rohre<br>Den lieben, langen Tag<br>Und singt ganz unverdrossen<br>So viel es singen mag. Quak-quak!               | 4. Ganz leise kommt geschritten<br>Der Storch und schnappt im Nu<br>Das Fröschlein mit dem Schnabel; —<br>Da hält das Fröschlein Ruh. Quak-quak! |
| 2. „Schrei nicht so laut, du Fröschlein“,<br>Ein alter Frosch ihm sagt,<br>„Dort kommt der Storch gegangen,<br>Der gern nach Fröschen jagt.“ | 5. Der Storch trägt es zum Neste,<br>Legt's seinen Kindern vor, —<br>O Fröschlein, armes Fröschlein,<br>Du singst nicht mehr im Rohr. Quak-quak! |
| 3. Das Fröschlein will nicht folgen<br>Und kecken Mutz es spricht:<br>„Vor solchem Stelzenbeine<br>Fürcht ich mich sicher nicht. Quak-quak!“ | 6. Merkt wohl auf die Geschichte,<br>Ihr Fröschlein groß und klein,<br>Hört auf den Rat der Alten<br>Und laßt das laute Schrein. Quak-quak!      |

W. Chr. Dieffenbach.

2. Stilles Durchlesen.

3. Abschnittweise Behandlung.

a) Lies die erste Strophe! Von wem hören wir? Was wird uns von dem fröhlichen Fröschlein erzählt? Ihr singt auch oft in der Schule: Wann? Wie lange singt ihr aber nur? Warum hören wir dann auf? Wie lange singt aber das Fröschlein? Wir sagen:

Es singt unverdrossen. Das Fröschlein hat es aber auch viel leichter als ihr. Nennt einmal Lieder, die ihr singt! . . . Da müßt ihr in der Gesangsstunde hübsch acht geben. Warum? Das Fröschlein kann im Texte nicht leicht Fehler machen. Warum nicht? Auch die Melodie ist leicht. Wer kann sie singen? Wie ist das Fröschlein gestimmt, weil es den ganzen Tag immer singen mag?

Zusammenfassung: Erzähle von dem fröhlichen Sänger.

b) Lies die zweite Strophe! Das fröhliche Singen ist aber nicht immer angebracht. Ihr habt schon von dem schlimmen Feind der Frösche gehört. Wer ist es? Wie verhalten sich die andern Frösche, wenn er kommt? Unser Sänger denkt aber gar nicht an ihn. Weshalb hat er dazu keine Zeit? In welche Gefahr kommt er dadurch? Ein alter Frosch will ihn retten. Wie spricht er zu ihm? Was enthalten seine Worte? Wie hätte sich das Fröschlein verhalten müssen? Warum wäre das klug gewesen?

Zff.: Erzähle die Mahnung des alten Frosches!

c) Lies nun, was der fröhliche Sänger antwortet? Wie hätte sich das Fröschlein verhalten müssen? Warum? Was hören wir aber? Wie nennt es den Storch? Warum nennt es ihn wohl Stelzenbein? Es will ihn verspotten. Was behauptet es von sich? Das ist eigentlich recht übermütig. Vergleiche einmal das Fröschlein und den Storch nach ihrer Größe, nach ihrer Stärke! Warum kann das Fröschlein dem Storch schlecht entrinnen? Wie heißt es darum von dem Fröschlein, weil es die Gefahr ganz verachtet?

Zff.: Erzähle von dem übermütigen Sänger!

d) Lies Strophe 3 und 4! Wie hatte das Fröschlein übermütig gesprochen? Auf einmal ist's mit seinem Singen vorbei. Wie kam das? Wie mag da das Fröschlein gezappelt und geschrien haben? Warum? Warum konnte es sich aber nicht befreien? Auf einmal hört das Schreien auf. Wie ist das wohl gekommen? Wohin bringt nun der Storch das Fröschlein? Was geschieht dort? Nun ist das Singen vorbei. Wie sagt darum unser Lied? Wofür war das Fröschlein bestraft worden!

Zff.: Erzähle, wie das übermütige Fröschlein hart bestraft wurde!

e) Lies Strophe 5! Als der Storch mit dem Fröschlein fortgeflogen war, kamen die andern Frösche herangehüpft. Was hatten sie gesehen? Sie fragten den alten Frosch, wie das gekommen sei. Was hat er ihnen da wohl erzählt? Welche Mahnung gibt ihnen der alte Frosch? Wie werden sich die andern Frösche jetzt wohl verhalten haben? Für sie ist das Schicksal des fröhlichen Sängers eine ernste Lehre gewesen.

Zff.: Die Lehre!

4. Zusammenstellen der Gliederung: 1. Der fröhliche Sänger. 2. Die Warnung. 3. Das übermütige Fröschlein. 4. Die Strafe. 5. Die Lehre.

5. Einlesen.

III. Vergleichung: Vom Fröschlein und das törichte Fischlein.



Unter Leitung des Lehrers stellen die Schüler zusammen: 1. Beide sind sorglos. Sie sehen die ihnen drohende Gefahr nicht. 2. Beide werden gewarnt. 3. Sie verachten die Warnung. 4. Darum erleiden sie harte Strafe.

IV. a) Wer nicht hören will, muß fühlen.

b) Hört auf den Rat der Alten und laßt das laute Schrein.

V. a) 1. Die Kinder suchen aus den schon behandelten Stoffen Stücke mit verwandtem Inhalt heraus und wenden den gewonnenen Merkwert an. 2. Der Lehrer zeigt, wie die Schüler in ihrem Leben die gewonnene Lehre befolgen können. Beispiel: Kinder wollen die dünne Eisdecke betreten. Mahnung der Mutter. Verhalten der Kinder nach dem bekannten Stück „Das Büblein auf dem Eise“.

b) Versuch, den Inhalt des Liedes zeichnerisch in einigen Skizzen darzustellen: 1. Bild. Rand des Teiches mit Rohr. Im Rohr sitzt der Frosch. 2. Bild. Fröschelein und alter Frosch. 3. Bild. Der Storch schnappt das Fröschelein. 4. Bild. Der Storch bringt es den Jungen. 5. Bild. Die Lehre. Alter Frosch umgeben von vielen kleinen Fröschen.

c) Verwendung des Stückes zu kleinen schriftlichen Arbeiten.

Beispiel: 1. Der fröhliche Sänger.

In der Nähe des Dorfes liegt ein Teich. In dichtem Rohre am Ufer des Teiches sitzt ein Fröschelein. Es ist gar fröhlich. Unverdroßten singt es den lieben, langen Tag: Quak-quak. Die andern Fröschelein hören stille zu.

2. Der Storch erzählt seinen Kindern die Geschichte von dem übermütigen Fröschelein, das nicht hat hören wollen auf den Rat der Alten.

## Die wirkliche Bewegung der Erde.

Von Seminarlehrer Zander, Rheydt.

In den vorigen Unterrichtsstunden haben wir die Erscheinungen kennen gelernt, welche die Betrachtung der Sonnenbahn dem aufmerksamen Beobachter darbietet. Darnach steht die Erde im Mittelpunkt des Weltalls und Sonne, Mond und Sterne drehen sich um dieselbe herum. Allein nur zu oft müssen wir im Leben erfahren, daß die Erscheinungen nicht immer der wahren Sachverhalt sind, daß unsere Sinne sich täuschen. Beispielsweise: Wie bleibt stets die Entfernung der beiden Baumreihen in einer Allee? (Stets gleich.) Was lehrt uns aber der Augenschein, wenn wir von einem Ende der Allee in diese hineinschauen? (Daß die Baumreihen sich nähern.) Das Auge läßt sich also täuschen und unser Urteil wird dadurch falsch. Was hat uns bisher die Betrachtung der Sonnenbahn gelehrt? (Daß die Erde still steht und Sonne, Mond und Sterne sich um dieselbe herumbewegen.) Was entsteht auf der Erde durch die Bewegung der Sonne? (Tag und Nacht.) Wir haben ferner gesehen, daß die Sonne nicht immer in derselben Bahn läuft, sondern innerhalb eines Gürtels sich in Kreisen bewegt. Welche

Breite hat dieser Gürtel? ( $2 - 23\frac{1}{2}^{\circ}$ .) Was entsteht dadurch, daß die Sonne in verschiedenen Höhen dieses Gürtels ihre kreisförmige Bahn beschreibt? (Die Verschiedenheit in Tag- und Nachtlängen.) Was entsteht weiter noch? (Die verschiedenen Jahreszeiten.) Wir sehen also, daß alles davon abhängt, daß die Erde still steht und die Sonne sich um dieselbe herumbewegt. Vergleichen wir die Sonne mit der Erde in bezug auf ihre Größe. Wer weiß, welcher Körper größer ist? (Die Sonne.) Ja, schon seit langer Zeit haben die Gelehrten festgestellt, daß die Sonne viel größer ist als die Erde. Man könnte aus der Sonne mehr als eine Viertelmillion Erden machen. Welcher der beiden Körper von sehr ungleicher Größe steht also still? (Der kleinere.) Und welcher ist gezwungen, sich um diesen herumzubewegen? (Der große.) Wenn einer der Jungen und ich versuchen wollte, wer von uns beiden den andern zwingen kann, sich um ihn herumzudrehen, ich ihn oder er mich, wer, glaubt ihr, würde gewinnen? (Sie, der Lehrer.) Warum? (Weil der Lehrer größer und stärker ist.) Ziehen wir hieraus den Schluß auf Sonne und Erde. (Die Sonne, der größere Körper, müßte die Erde zwingen, sich um die Sonne zu drehen.) Was sollen wir aber nach dem Augenschein glauben? (Daß die Erde die Sonne zwingt, sich zu drehen.) Aber nicht allein die Sonne dreht nach dem Augenschein sich um die Erde, sondern auch welche Körper? (Die Sterne.) Die Sterne sind aber zum Teil noch größer als die Sonne. Wie sind daher auch die meisten Sterne in bezug auf Größe im Verhältnis zur Erde? (Sie sind viel größer.) Wozu müßte also die kleine Erde alle diese größeren Körper zwingen? (Zum Herumdrehen.) Was sagt uns aber der Augenschein? (Daß sich der ganze Sternenhimmel um die Erde dreht.) Wir sagen, das kann nicht sein, daß der kleinere Körper den größeren zwingen soll, sich um ihn herumzubewegen. Eher wird es uns gehen, wie mit der Wahrnehmung bei der Allee. Wie nämlich? (Daß wir uns getäuscht haben.) (Daß der Augenschein uns täuscht.) Wie ist dann der Satz: Die Sonne bewegt sich um die Erde? (Falsch.)

Dazu kommt noch ein zweites Bedenken. Wir haben vorhin gesagt, daß die Sterne vielfach selbst größer als die Sonne sind. Wie sehen sie aber gegenüber der Sonne aus? (Kleiner.) Woher kommt es, daß sie kleiner aussehen und doch größer sind? (Sie sind viel weiter entfernt.) Wie erscheinen die Menschen, von einem Turme, einem Berge aus gesehen? (Klein.) Wie erscheint ein Gegenstand, je weiter ich entfernt bin? (Um so kleiner.) Was können wir also von der Entfernung der Sterne sagen? (Sie sind ungeheuer weit entfernt.) Was beschreiben aber sämtliche Sterne scheinbar um die Erde? (Kreise.) Heute abend um 8 Uhr merkt ihr euch, an welchem Punkt des Himmels ein heller Stern steht. Wann werdet ihr ihn dort wieder finden? (Morgen um 8 Uhr.) In wieviel Stunden hat er seinen Lauf, seine Kreisbahn vollendet? (24 Stunden.) Sag das allgemein von den Sternen? (Alle Sterne beschreiben scheinbar ein Kreis um die Erde in 24 Stunden.) Wie sind aber die Kreise, je weiter die Sterne von

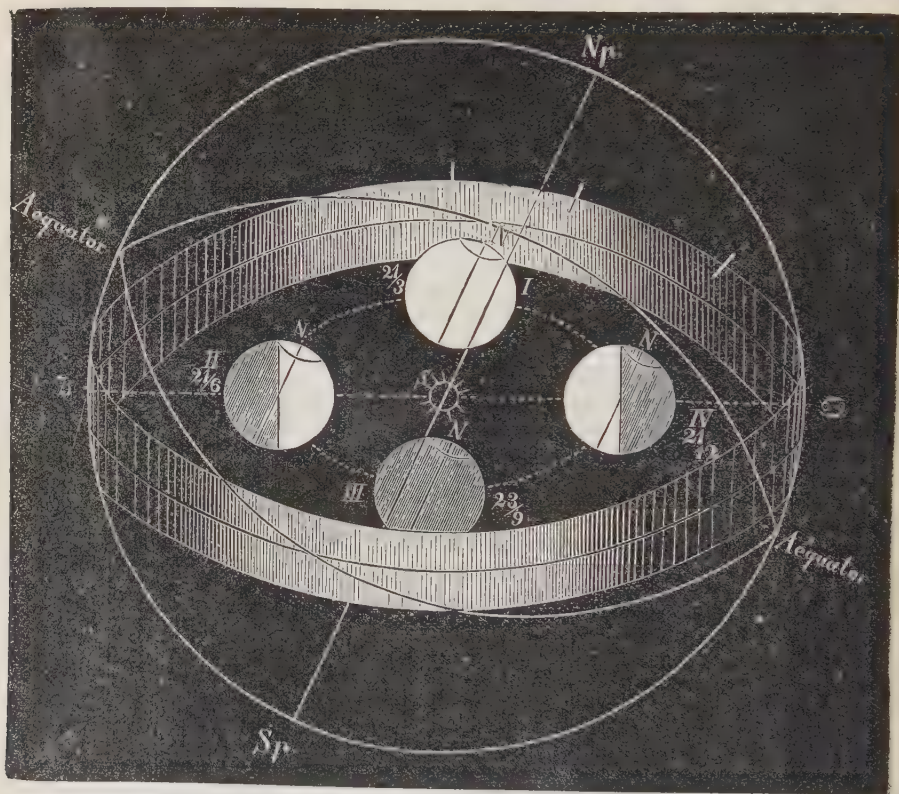
uns entfernt sind? (Größer.) In welcher Zeit sollen aber doch alle Sterne ihren kleineren und größeren Weg machen? (In 24 Stunden.) Denkt euch, der eine von euch soll in einem Tage einmal rund um die Stadt gehen, der andere in derselben Zeit auch rund um die Stadt gehen, aber immer eine Meile von den Grenzen der Stadt entfernt bleiben. Wann ist ihm das nur möglich? (Wenn er läuft.) Wie muß seine Geschwindigkeit werden, je weiter er von den Grenzen der Stadt bleiben soll? (Um so größer.) Wenden wir das auf Erde und Sterne an. Wie muß die Geschwindigkeit der Sterne werden, je weiter dieselben von der Erde entfernt sind? (Um so größer.) Wer zwingt sie scheinbar zu dieser größeren Geschwindigkeit? (Die Erde.) Auf welche Sterne scheint sich also die Kraft der Erde am meisten zu äußern, auf die näheren oder auf die ferneren? (Auf die ferneren.) Ja, je weiter entfernt die Sterne sind, um so gewaltiger scheint die Kraft der Erde zu wirken. Wie ist es aber damit auf der Erde? Wenn abends Licht angezündet wird, wo äußert sich die Kraft des Lichtes am meisten? d. h., wo ist es am hellsten? (Je näher beim Lichte.) Wie ist es damit betreffs der Wärmekraft eines Feuers? (Die Wärmekraft des Feuers äußert sich in der Nähe am meisten.) Wo müßte sich demnach auch die Kraft der Erde am meisten äußern? (Auf die nächsten Sterne.) Eben haben wir gesehen: in welcher Weise scheint die Kraft der Erde zu wachsen? (Je weiter der Gegenstand ist.) Wo scheint die Erde am meisten zu wirken? (In der Ferne.) Das ist also ein zweiter Widerspruch mit unserer Erfahrung. Also, schließen wir, wird es uns auch hierbei so gehen, wie mit der Wahrnehmung bei der Allee; wie nämlich? (Daß der Augenschein uns täuscht.) Wie ist dann aber der Satz: Die Sonne bewegt sich um die Erde? (Falsch.)

Dazu kommt noch ein drittes. Wir haben uns das Himmelsgewölbe als eine Hohlkugel vorgestellt, in deren Mittelpunkt die Erde steht. An der Innenseite dieser Hohlkugel dachten wir uns Reißnägel angebracht. Was sollten diese darstellen? (Sterne.) Durch die Hohlkugel führen wir eine Achse und drehen sie um dieselbe. Was beschreibt dann jeder Reißnagel, jeder Stern? (Einen Kreis.) Wir wollen eine Zeichnung dazu machen. (Zeichnung siehe nächste Seite.)

Was stellt der Kreis dar? (Hohlkugel.) Der Durchmesser? (Die Achse.) Das Kreuz auf der Umfangslinie des Kreises? (Stern.) Zeige mit der Hand, wie sich die Hohlkugel um sich selbst bewegt! Zeige, wie sich jeder einzelne Stern bewegen muß! Ich zeichne jetzt die Kreise von 3 Sternen ein. Zeige den Mittelpunkt des ersten Kreises? Wir wollen M dabei schreiben. Was bedeuten die Buchstaben  $M_1$  und  $M_2$ . (Mittelpunkt der andern Kreise.) Jeder der drei Sterne beschreibt also seinen besonderen Kreis im Laufe eines Tage und jeder Kreis hat seinen sondernen Mittelpunkt. In welchem Körper liegt aber keiner dieser Mittelpunkte? (In der Erde.) Die Erde zwänge also die Sterne in Kreisen zu laufen, deren Mittelpunkt sie nicht ist. Wenn in einem Wohnzimmer eine Lampe nach allen Seiten gleichmäßige Helligkeit ver-



breiten soll, wo muß sie dann hängen? (Im Mittelpunkt des Raumes.) Sag in ähnlicher Weise vom Ofen aus! Wenden wir diese Erfahrung auf den Sternenhimmel an. Wo muß sich die Kraft befinden, die den Stern zwingt, in Kreisform zu laufen? (Im Mittelpunkt des Kreises.) Die Mittelpunkte dieser Kreise sind aber verschieden und welchen Körper finden wir in den Mittelpunkten der meisten dieser Kreise **nicht**? (Erde.) Es fehlt überhaupt ein einheitlicher Mittelpunkt und darum erscheint es uns zum drittenmal unwahrscheinlich, daß der ganze Sternenhimmel sich um die ruhend gedachte Erde drehen soll.



Fasse zusammen: Warum erscheint uns unwahrscheinlich, daß der ganze Sternenhimmel sich um die ruhend gedachte Erde bewegen soll? (1. Weil der kleine Körper eine größere Kraft äußern müßte, als der größere. 2. Weil die Wirkung dieser Kraft auf entferntere Körper größer sein müßte, als auf nahe. 3. Weil ein einheitlicher Mittelpunkt der ganzen Bewegung fehlt.)

Befinden wir uns in einem stehenden Eisenbahnzuge und ein anderer Zug fährt mit langsamer Geschwindigkeit aus der Bahnhalle, so brauchen wir nur einige Augenblicke die Augen auf den andern Zug



zu richten, und wir gewinnen den Eindruck, als ob dieser stillstände und wir führen. In welcher Richtung glauben wir aber zu fahren, wenn wir die Richtung unserer vermeintlichen Fahrt mit der Fahrtrichtung des wirklich fahrenden Zuges vergleichen? (In entgegengesetzter.) Derselben Täuschung unterliegen wir, wenn der andere Zug stillsteht und unser Zug so langsam anzieht, daß kein Ruck uns den Beginn der Fahrt anzeigt. Was glauben wir dann? (Der andere Zug führe.) In welcher Richtung? (Der unsern entgegengesetzt.) Könnten wir dieser Täuschung nicht auch in bezug auf dies Stillstehen der Erde und das Bewegen von Sonne und Sterne unterliegen? Was will ich damit sagen? (Wir könnten glauben, daß wir stillstünden und die Sterne sich bewegten, während in Wirklichkeit Sonne und Sterne stillstehen und wir uns bewegen.) Auf diesen Gedanken sind auch die Gelehrten schon vor Zeiten gekommen und haben nun eifrig nach wirklichen Beweisen für ihre Annahme gesucht. Die Zahl dieser Beweise ist nicht gering, aber sie sind so schwierig, daß sie für die Volksschule nicht passen. Es sei euch genug, zu hören, daß durch diese Beweise außer jedem Zweifel steht, daß tatsächlich die Sonne stillsteht und die Erde sich bewegt. Wir haben nur zu sehen, wie die täglichen und jährlichen Erscheinungen an der Sonne und auf der Erde durch die Bewegung der Erde ihre einfache und natürliche Erklärung findet.

Der Lehrer nimmt jetzt den Globus zur Hand. Das Schulzimmer soll das Himmelsgewölbe darstellen, was stellt der Globus dar? (Erde.) Mit diesem Globus trete ich jetzt in die Mitte des Zimmers. Wieviel des Zimmers kann ich von jedem Punkt des Globus aus übersehen? (Die Hälfte.) Was muß geschehen, damit ich nach und nach das ganze Zimmer übersehen kann, wenn der Punkt auf dem Globus festgehalten wird? (Entweder muß sich das Zimmer um den Globus oder der Globus um sich selbst drehen.) Wende das auf Erde und Himmelsgewölbe an! (Damit man von einem Punkte der Erdoberfläche aus nach und nach den ganzen Himmel sieht, muß sich entweder das Himmelsgewölbe um die Erde, oder diese sich um sich selbst drehen.) Welche Annahme haben wir endgültig abgewiesen? (Die erste.) Welche Annahme bleibt also nur übrig? (Die Erde bewegt sich um sich selbst.) Denkt euch nun weiter dieses Fenster als Sonne, alle andern Fenster durch Läden geschlossen. Wieviel der Erdfugel wird jetzt beleuchtet sein? (Zeige mir die beleuchtete, die nicht beleuchtete Hälfte.) Was werden die Bewohner der der Sonne zugekehrten Seite haben? (Tag.) Die andern? (Nacht.) Setzt drehe ich langsam die Erde, nachdem ich durch einen Kreidepunkt einen Ort bezeichnet habe, der bisher Nacht hatte. Sobald ihr glaubt, daß der erste Strahl vom Fenster also der Sonne aus diesen Punkt trifft, ruft ihr „Halt“. Setzt also empfängt dieser Ort zum ersten Male nach der Nacht einen Lichtstrahl. Welche Zeit bricht für ihn an? (Der Tag.) Er hat also „Morgen“. Drehe du die Erde so weit, bis derselbe Ort Mittag hat! Bis er Abend hat! Was läßt sich also durch die Drehung der Erde um sich selbst leicht erklären? (Die Entstehung der Tageszeiten.) Denkt

euch jetzt die Sterne an der Himmelstugel. Wenn wir von dem auf der Erde bezeichneten Ort die Augen während der Umdrehung zum Firmament richten, welche Wahrnehmung machen wir da? (Scheinbar bewegen sich die Sterne.) Wir können dazu setzen „und die Sonne“. In welcher Richtung scheinen sich Sonne und Sterne zu bewegen, wenn wir ihre Richtung mit derjenigen vergleichen, die unsere Erde wirklich macht? (Sonne und Sterne bewegen sich scheinbar entgegengesetzt.) Wie läuft aber die Sonne dem Augenschein nach am Tage? (Von Osten nach Westen.) Wie muß demnach die wirkliche Bewegung der Erde sein? (Von West nach Ost.)

Was sich aus der Umdrehung der Erde um sich selbst allein aber nicht erklären läßt, das ist die verschiedene Länge der Tageszeiten je nach der Jahreszeit und sind die Jahreszeiten selbst. Zur Erklärung der letzten Punkte sind wir gezwungen, noch eine zweite Bewegung der Erde anzunehmen, eine fortschreitende um die Sonne. (Für das Folgende mache ich das Schulzimmer möglichst dunkel und setze auf einen Ständer eine Kerze.) Dieses Licht sei die Sonne, der Globus die Erde. Was scheint die Erde um die Sonne zu beschreiben? (Kreis.) Es ist nicht genau ein Kreis, sondern eine Ellipse, in deren einem Brennpunkt die Sonne steht. Diese Ellipse, welche einem Kreise sehr nahe kommt, nennt man Erdbahn. Denkt euch nun diesen Kreis als Fläche, so kann die Erdoache eine verschiedene Stellung zu dieser Fläche einnehmen. Welchen Winkel bildet jetzt die Erdoache zur Fläche der Erdbahn? (Senkrecht, Winkel von  $90^\circ$ .) Ich gehe jetzt mit dem Globus, dessen Achse ich senkrecht halte um das Licht herum. Zeige mir den Kreis, auf den die Sonnenstrahlen stets senkrecht fallen? Welcher Name steht dabei? (Äquator.) Wie würden die Winkel sein, unter denen die Sonnenstrahlen zwei Orte, die gleichweit nördlich und südlich vom Äquator liegen, treffen. (Der Winkel wird gleich sein.) Durch welche Punkte wird die Lichtgrenze gehen? (Durch die Pole.) Wie würde demnach die Tagesdauer für ein und denselben Ort sein? (Immer dieselbe.) Welche Orte würden stets 12 Stunden Tag haben? (Auf dem Äquator.) Wie würde es bei uns sein? (Wir würden immer gleich kurze Tage haben.) Wie würde es mit dem Ort sein, der ebenso weit südlich vom Äquator liegt als wir nördlich von demselben wohnen? (Die Taglänge würde das ganze Jahr hindurch mit uns übereinstimmen.) Wie würde es dann mit dem Wechsel der Jahreszeiten sein? (Gar kein Wechsel könnte eintreten.) Wie würde es am Äquator damit bestellt sein? (Ewiger Sommer.) Wie bei uns? (Stets Herbst.) Denn wie hoch würde Tag für Tag bei uns die Sonne steigen? ( $90-53-37^\circ$ .) Welche Stellung kann also die Erdoache zur Erdbahn nicht einnehmen? (Keine senkrechte.)

Ich gebe jetzt der Erde eine andere Lage. In welcher Lage befindet sich jetzt die Achse zur Erdbahnebene? (Liegt parallel zur Ebene.) Welcher Pol ist der Sonne zugekehrt? (Nordpol.) Was würde die Folge einer solchen Stellung sein? (Die nördliche Halbkugel hätte immer Tag, die südliche stets Nacht.) Durch welchen Kreis ginge die

Lichtgrenze? (Äquator.) Wie stände es mit der Jahreszeit? (Am Nordpol ewiger Sommer, dann abnehmend mit der Wärme bis zum Äquator.) Wie würde es jenseits des Äquators bis zum Südpol sein? (Ewiger Winter.) Was wissen wir auch von dieser Annahme über die Stellung der Erdoberfläche zur Erdbahnebene sagen? (Sie muß falsch sein.)

So bleibt uns noch übrig anzunehmen, daß die Erdoberfläche schräg zur Erdbahnebene steht. Da gibt uns eine euch schon bekannte Wahrnehmung einen Wink. Wie hoch erhebt sich im Laufe des Sommers die Sonne scheinbar über den Himmelsäquator? ( $23\frac{1}{2}^{\circ}$ ) und wieviel Grad geht sie im Winter unter denselben hinab? ( $23\frac{1}{2}^{\circ}$ .) So nehmen wir an, die Erde steht so zur Sonne, daß die Erdoberfläche nun  $23\frac{1}{2}^{\circ}$  von der senkrechten Lage zur Erdbahnebene abweicht. Zur Erklärung der verschiedenen Tageslängen und der verschiedenen Jahreszeiten müssen wir aber noch annehmen, daß die Erdoberfläche sich selbst immer parallel bleibt, auf welchem Punkte der Erdbahn die Erde sich auch befindet. Viererlei müssen wir also festhalten, wenn wir die täglichen und jährlichen Erscheinungen befriedigend erklären wollen. Welche Punkte sind es? (1. Drehung der Erde um sich selbst. 2. Drehung der Erde um die Sonne. 3. Abweichung der Erdoberfläche um  $23\frac{1}{2}^{\circ}$  von der senkrechten Richtung zur Erdbahn. 4. Stets parallele Richtung der Erdoberfläche.) Wiederhole dieses! (Ich gehe jetzt mit dem Globus so um das Licht herum, daß die Achse des Globus  $23\frac{1}{2}^{\circ}$  von der senkrechten Richtung abweicht und sich selbst parallel bleibt und fange damit an, daß die Sonnenstrahlen senkrecht auf den Äquator fallen.) Wohin fallen die Sonnenstrahlen senkrecht? (Auf den Äquator.) Wie fallen die Sonnenstrahlen auf Orte, die gleichweit nördlich und südlich des Äquators liegen? (Unter demselben Winkel.) Durch welche Punkte geht die Lichtgrenze? (Durch die Pole.) Wie lang sind Tag und Nacht auf der ganzen Erde? (Je 12 Stunden.) Wir wohnen auf dem  $53^{\circ}$  nördlicher Breite. Wie hoch steht um mittag die Sonne bei uns? ( $90 - 53 = 37^{\circ}$ .) Was für eine Jahreszeit haben wir? (Frühling oder Herbst.) Welches Datum schreiben wir? (21. März oder 23. September.) Ich gehe jetzt einen Viertelkreis um das Licht herum und sehe darauf, daß die Achse ihrer früheren Stellung parallel bleibt. Wieviel ihrer Bahn hat die Erde zurückgelegt? (Ein Viertel.) Wieviel Zeit ist verflossen? (3 Monate.) Komm her und zeige die Lichtgrenze. Sprich dabei, was dabei von der vorigen Stellung abweicht. (Die Sonnenstrahlen gehen über den Nordpol hinaus und bleiben vom Südpol zurück.) Wieviel Grad gehen sie über den Nordpol hinaus? ( $23\frac{1}{2}^{\circ}$ .) Bis zu welchem Kreis auf dem Globus reicht die Lichtgrenze? (Bis vom Globus ab! (Bis zum nördlichen Polarkreis.) Sprich dich in ähnlicher Weise darüber aus, was du am Südpol siehst! (Die Lichtgrenze bleibt um  $23\frac{1}{2}^{\circ}$  vom Südpol zurück und reicht nur bis zum südlichen Polarkreis.) Welches Datum haben wir? (21. Juli.) Wie bleibt während dieses Tages von 24 Stunden die ganze Kugelfläche vom nördlichen Polarkreis bis zum Pol? (Im Sonnenschein.) Für diese ganze Kugelfläche geht an diesem Tag die



Sonne nicht unter. Wie lang ist also der Tag für alle diese Orte? (24 Stunden.) Wie lang die Nacht? (Es gibt keine Nacht.) Verfolgen wir unsern Wohnort während dieses Tages. Zeige den Weg, den unser Wohnort im Dunklen zurücklegt! Zeige jetzt den Weg, den unser Ort im Lichte zurücklegt! Vergleiche die beiden Strecken! (Der Weg durchs Dunkle ist viel kürzer als der durchs Licht.) Wie ist also unser Tag an diesem Tage? (Lang.) Die Nacht? (Kurz.) An diesem Tage ist unser Tag 17 Stunden und die Nacht 7 Stunden lang. Zeigt mir den Kreis, auf den an diesem Tage die Sonnenstrahlen senkrecht fallen! Lies ab, wie dieser Kreis heißt. (Wendekreis des Krebses.) Wieviel Grad nördlich des Äquators befindet sich dieser Kreis? Lies ab! ( $23\frac{1}{2}^{\circ}$ .) Wieviel Grad nördlich vom Wendekreis des Krebses liegt unser Wohnort? ( $53^{\circ} - 23\frac{1}{2}^{\circ} = 29\frac{1}{2}^{\circ}$ .) Wie hoch steigt demnach bei uns an diesem Tag die Sonne? ( $90^{\circ} - 29\frac{1}{2}^{\circ} = 60\frac{1}{2}^{\circ}$ .) Die Sonnenstrahlen fallen also in einer Richtung zur Erde, die der senkrechten um  $23\frac{1}{2}^{\circ}$  näher kommt, als vor einem Vierteljahr. Halte die Handfläche so gegen das Licht, daß die Licht- und Wärmestrahlen daran vorbeigehen! Drehe jetzt langsam die Hand, bis die Licht- und Wärmestrahlen senkrecht zur Handfläche fallen. Erzähle, was du fühlst! (Gehen die Strahlen an der Handfläche vorbei, so verspüre ich an dieser keine besondere Wärme; die Wärme wird um so größer je mehr der Winkel, unter dem die Strahlen meine Hand treffen, sich der senkrechten nähert.) Wie wird also auch die Wirkung der Sonnenstrahlen sein, die unter  $60\frac{1}{2}^{\circ}$  fallen im Vergleich zu denen, die unter  $37^{\circ}$  auf die Erde fallen? (Die ersteren werden mehr Wärmewirkung ausüben.) Wie lange aber fallen die Sonnenstrahlen um den 21. Juli herum auf die Erde? (17 Stunden.) Was schließt ihr aus beiden? (Daß es sehr warm sein wird.) Welche Jahreszeit haben wir? (Sommer.)

Ich lasse die Erde ein kleines Stück ihre Bahn weiter verfolgen. Was seht ihr jetzt in betreff der Lichtgrenze? (Sie weicht allmählich zum Nordpol zurück.) Wie wird die Kugelfappe, die am Nordpol selbst noch immerfort im Hellen liegt? (Sie wird kleiner.) Wie wird auch die Kugelfappe, die am Südpol immerfort im Dunklen liegt? (Sie wird auch kleiner.) Wie oft hatte der nördliche Polarkreis einen Tag von 24 Stunden und der südliche Polarkreis eine Nacht von 24 Stunden? (Ein einziges Mal.) Jede kleinere Kugelfappe um den Nordpol hat einen Tag von mehr als 24 Stunden und jede kleinere Kugelfappe um den Südpol eine Nacht von mehr als 24 Stunden.) Der große Forscher Nansen, der bis zum Nordpol vordringen wollte, aber nur bis etwa zum  $86^{\circ}$  nördlicher Breite kam, erlebte schon eine Nacht von mehreren Monaten. Wer weiß, wie lang der Nordpol selbst in fortwährendem Licht ist? (6 Monate.) Nämlich während der 3 Monate vom 21. März, wo die Lichtgrenze durch den Nordpol ging bis zum 21. Juli, wo sie um  $23\frac{1}{2}^{\circ}$  über denselben hinaus ging und nochmals 3 Monate, in welchen die Lichtgrenze langsam zum Nordpol zurückweicht.

Wir lassen nun die Erde den 2. Viertelskreis vollenden. Sprich



dich aus, über das, was du fichtst! (Die Lichtgrenze geht durch die beiden Pole, die Sonnenstrahlen fallen senkrecht auf den Äquator, es ist alles wie  $\frac{1}{2}$  Jahr früher.) Welches Datum schreiben wir? (23. September.) Da wir vorher Sommer hatten, haben wir jetzt Herbst. Verfolgen wir den Lauf der Erde weiter. Ich lasse die Erde ihren dritten Viertelfreis beschreiben. Wie ist es jetzt mit der Lichtgrenze? (Sie bleibt  $23\frac{1}{2}^{\circ}$  vom Nordpol zurück, geht  $23\frac{1}{2}^{\circ}$  über den Südpol hinaus.) Wohin fallen die Sonnenstrahlen senkrecht? ( $23\frac{1}{2}^{\circ}$  südlich des Äquators, auf den Wendekreis des Steinbocks.) Unter wieviel Grad fallen die Sonnenstrahlen auf unsern Wohnort? ( $37\frac{1}{2} - 23\frac{1}{2} = 14^{\circ}$ .) Wie ist die Wärmewirkung? (Sehr gering.) Vergleiche den Weg, den unser Ort innerhalb 24 Stunden im Dunklen mit dem Weg, den er im Licht zurücklegt! (Der Weg im Dunkel ist viel länger als der im Lichte.) Unsere Nacht ist jetzt 17 Stunden, der Tag 7 Stunden lang. Nur 7 Stunden steht die Sonne für uns am Himmel und die Strahlen fallen unter  $14^{\circ}$  auf die Erde. Wie muß daher die Temperatur auf der Erde sein? (Niedrig; es ist Winter.) Zeige mir den Kreis auf der Erde, (dem Globus) der am 21. Dezember 24 Stunden Nacht hat! Zeige mir den Kreis, der 24 Stunden Tag hat! Wie lang ist im Laufe des Jahres Tag und Nacht am Nordpol? ( $\frac{1}{2}$  Jahr.) Am Südpol? ( $\frac{1}{2}$  Jahr.) Wie ist Tages- und Nachtlänge innerhalb der Kugelhappe von den Polarkreisen bis zu den Polen? (Die Polarkreise haben einmal im Jahr 24 Stunden Tag und 24 Stunden Nacht. Je näher den Polen, desto länger wird die Nacht und der Tag, bis an den Polen in einem Jahr 6 Monate Tag und 6 Monate Nacht herrscht.) Wann steht die Sonne senkrecht über dem Äquator? (21. März und 23. September.) Wann steht sie senkrecht über den Wendekreisen? (Am 21. Juni senkrecht über dem Wendekreis des Krebses, am 21. Dezember senkrecht über dem Wendekreis des Steinbocks.) Wie ist es innerhalb dieses Gürtels? (Jeder Ort innerhalb dieses Gürtels hat zweimal im Jahre die Sonne senkrecht über sich.)

Wir haben früher gesehen (siehe vorige Lektion), daß der Nordpol und Südpol des Himmels die Verlängerung der Erdbachse darstellt. Wenn nun die Pole einen Kreis, gleich dem der Erdbahn beschreiben, so müßte auch der Nord- und Südpol einen Kreis gleich dem der Erdbahn beschreiben. Wir haben aber gefunden, daß der Nordpol des Himmels immer an derselben Stelle (siehe betreffenden Teil der ersten Lektion) zu finden ist. Wie erklärt sich das? Ich will es euch sagen, denn allein werdet ihr es nicht finden. Aus der Erfahrung mit der Allee habt ihr gelernt, daß alle Linien, die in Wirklichkeit parallel sind, für unsere Anschauung sich nähern. So fallen auch die Punkte am Himmelsgewölbe, auf die unsere Erdbachse zeigt, in Wirklichkeit auseinander; sie beschreiben einen Kreis, dessen Durchmesser gleich dem Durchmesser der Erdbahn ist. Die Erde ist 20 Millionen Meilen von der Sonne entfernt; d. h. der Halbmesser der Erdbahn ist 20 Millionen Meilen, der Durchmesser 40 Millionen Meilen. So muß auch der Himmelspol einen Kreis beschreiben, dessen Durchmesser 40 Millionen Meilen groß ist. Die Entfernung des

Himmelsgewölbes, d. h. der Fixsterne außer der Sonne zählt aber nicht nach Millionen, sondern nach Billionen, eine Entfernung, die wir nicht auszudenken vermögen. Um diese Entfernung eurem Verständnis näher zu bringen, will ich euch folgendes sagen: Ein Licht, das auf einem Körper angesteckt wird, der so weit wie die Sonne von uns entfernt ist, würde etwa nach 8 Minuten von uns gesehen werden; ein Licht, das auf einem Stern des großen Bären und zwar auf dem uns nächsten angesteckt würde, würde erst nach ca. 2000 Jahren von uns gesehen. Diese Entfernung ist also so groß, daß 40 Millionen Meilen fast nichts dagegen sind. Daher fallen auch scheinbar alle Himmelspole, die einen Kreis von 40 Millionen Meilen Durchmesser bilden, für unser Auge in einen Punkt, den Nordpol, zusammen. Doch haben unsere Gelehrten mit Hilfe mächtiger Fernröhre längst gefunden, daß tatsächlich der Nordpol einen Kreis beschreibt, der nur für unser Auge wegen der weiten Entfernung auf einen Punkt, den Nordpol, zusammen schrumpft. (Je nach Belieben, während der Behandlung oder nachher, können auch folgende Figuren zur Veranschaulichung verwandt werden.)

## Iose Blätter.

### I. Fertilseton.

#### Dichter im deutschen Schulhause.

Von E. Ziegler.

#### 38. Max Hoffmann.

Max Hoffmann wurde am 27. November 1858 zu Berlin als Sohn eines Eisenbahnsekretärs geboren. Da seine Eltern während seiner Jugendzeit vor dem Frankfurter Tore wohnten, wo sich damals nur Gärten und Felder ausbreiteten, wuchs er so gut wie auf dem Lande auf. Er besuchte das Gymnasium zum Grauen Kloster und dann das Berliner Seminar. Seit 1879 ist er Lehrer in Berlin.

Hoffmann entnimmt seine Stoffe gern dem modernen Leben, wobei er auch vor dessen Nachtseiten nicht zurückheut. Doch spricht aus allen seinen Dichtungen ein tiefer sittlicher Ernst. Er veröffentlichte: „Irdische Lieber“, 1891; „Morgenstimmen und anderes“, 1893; „Hochzeitnacht, Geschichten in Dur und Moß“, 1902; „Maupassant, Verse“, 1901 (aus dem Französischen).

\* \* \*

#### Lenz.

Wie flüssig Gold rinnt warmes Sonnenlicht  
 Fuß junge Gras durch zartbelaubte Äste,  
 Aus feinen Rehlen künstlerisch und schlicht  
 Lio! Lio! ertönt's vom neuen Neste.

Der Westwind huscht verstohlen zu dem Teich,  
Um kleinen Spiegel schelmisch leicht zu träufeln,  
Es ist, als hört' man durch des Waldes Reich  
Das Frühlingslied der ewgen Sehnsucht säuseln.

Ein Menschenstrom ergießt sich in die Au,  
Zur Lust, zum Licht hinflutet es in Scharen,  
Und blütenduftig wandert unterm Blau  
Das lenzgeborne Glück von Liebespaaren.

O Lust des Lebens! Nicht ein eng Verließ,  
Drin wir gefangen, ist das Weltgetriebe,  
Hier auf der Erde gibt's ein Paradies;  
Denn jedes Wesen hat ein Recht auf Liebe.

### Ausfahrt.

Ich schnüre meinen Nagelschuh  
Und greif zum Alpenstabe  
Und wandre dem Gebirge zu  
Daß seine Lust mich labe.  
Gruß dir, du dunkelgrüner See,  
Gruß Wasserfall und Eis und Schnee,  
Seid gegrüßt!

Auf allen Pfaden sollst mich du,  
Geliebte, hold umschweben!  
Doch du benimmst mir nicht die Ruh,  
Bist mir ja treu ergeben;  
Du bist mir treu, ich bin dir treu,  
Und du erscheinst mir immer neu,  
Sei gegrüßt!

Komm, Führer, führ mich steilen Pfad  
Hinan durch jene Wolke.  
Solch körperrüft'ge Mannesstat  
Erhebt uns aus dem Volke.  
Gruß dir, bescheidenes Edelweiß,  
Dich pflück ich zu der Liebsten Preis,  
Sei gegrüßt!

Baldkehr ich auch zu dir zurück,  
Frisch wie ein Hauch vom Firne,  
Und küsse dir, mein Lebensglück,  
Mund, Wangen, Aug und Stirne,  
Du küßt mich wieder — solch Empfang  
Ist mehr wert als des Wortes Klang:  
Sei gegrüßt!

### Geld verdienen.

Horch! Auf Straßen und in Hallen  
Welch ein dumpfer Ton!  
Nicht wie Sang der Nachtigallen,  
Nein wie bittre Hohn.  
Wie aus einem Schwarm von Bienen  
Brummt's in Hütten, summt's am Thron:  
Geld verdienen! Geld verdienen!

Wie sie rennen, traben, laufen  
Über Berg und Tal!  
Wie sie rechnen, rasen, raufen  
Bis zur Herzensqual.  
Und es steht auf allen Mienen,  
Ob sie blühend oder fahl:  
Geld verdienen! Geld verdienen!

Aus dem Schoß der Mutter Erde  
Schallt's empor vom Schacht,  
Schallt in Lüften, wo die Herde  
Ward zur Alm gebracht,  
Und die starken Dampfmaschinen  
Fallen stampfend ein mit Macht:  
Geld verdienen! Geld verdienen!

Und die teuern Ideale,  
Die die Kunst ersann,  
Daß sie uns vom Erdental  
Hebe himmelan,  
Hört man gar nichts denn von ihnen?  
Höchstens, wenn man dadurch kann  
Geld verdienen! Geld verdienen!

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Schweiz. Der Regierungsrat des Kantons Schwyz hat ein neues Schulgesetz angenommen, aus dem mehrere Bestimmungen auch weitere Kreise interessieren dürften. Nach diesem Gesetz sollen als öffentliche Unterrichtsanstalten be-

stehen: Primarschulen, Bürgerschulen, Sekundarschulen, spezielle Anstalten und eine Schule zur Heranbildung von Lehrern. Die Primarschulen sind die eigentlichen Volksschulen und eingerichtet als Ganzschulen oder Halbtagschulen. (In diese kommt ein Teil der Schüler vormittags, der andere nachmittags.) Die Schulpflicht beginnt mit dem 7. Lebensjahre. Die Schulzeit dauert jährlich 42 Wochen. Eine Gesamtschule darf nicht mehr als 60, eine getrennte dreis- bis vierkürsige nicht mehr als 65, eine nur zwei Kurse umfassende nicht mehr als 70, und eine nur einen Kurs enthaltende Schule nicht mehr als 75 Schüler zählen. Jede Gemeinde bildet einen eigenen Schulkreis mit eigenem Schulhaus. Konfessionell getrennte Schulen kennt das Gesetz nicht; dagegen ist der Religionsunterricht getrennt konfessionell zu erteilen und steht unter der Leitung der kirchlichen Organe. Die Bürgerschule ist eine Winterschule mit 40 Unterrichtsstunden, zu deren Besuch alle Jünglinge über 16 Jahre während der drei der Rekrutenprüfung vorangehenden Jahre verpflichtet sind, soweit sie nicht andere Bildungsanstalten besuchen. Für den Unterricht in der Bürgerschule werden die Lehrer besonders honoriert. Unmittelbar vor der Rekrutenprüfung wird ein Repetitionskurs von mindestens 20 Stunden angeordnet. Gegen renitente und säumige Schüler kann Arrest bis zu 3 Tagen angeordnet werden. Die Sekundarschulen schließen sich an die 7. Klasse der Primarschule an. Der Besuch ist freiwillig; doch ist der Austritt während des Schuljahres nur aus wichtigen Gründen gestattet. Als neue Lehrfächer treten hier Französisch, Geometrie, Haushaltungskunde (für Mädchen) und Gesundheitslehre auf. Der Unterricht hat auf die künftige Lebensstellung Rücksicht zu nehmen. Die Dauer der Sekundarschule ist 2 Jahre mit jährlich 42 Wochen und wöchentlich 30 Stunden. Spezielle Anstalten sind: 1. Fortbildungsschulen und Fachschulen, 2. Kleinfinderschulen, 3. Privatschulen, deren Lehrkräfte die Befähigung eines Primarlehrers nachweisen müssen. Das Lehrerseminar nimmt Jünglinge vom 16. Lebensjahr und mit entsprechender Vorbildung (Sekundarschule) auf und hat 4 Jahreskurse. Lehrer bedürfen eines Patentes oder einer erziehungsrätlichen Bewilligung für die Schulführung (Patentprüfung). Die Patente werden provisorisch für eine bestimmte Zeit oder für immer erteilt. Die Wahl der Lehrer erfolgt auf höchstens vier Jahre (durch die Gemeinde). Die Besoldung eines weltlichen Primarlehrers beträgt 1300 Fr., die eines Sekundarlehrers 2000 Fr. nebst Wohnung oder Wohnungsentuschädigung (100 bis 250 Fr.). Die Alterszulagen 50, 100, 150 und 200 Fr. nach 5, 10, 15 und 20 Dienstjahren. Der Kanton zahlt die Alterszulagen der Primarlehrer, die Gemeinde die der Sekundarlehrer zur Hälfte.

Eine interessante Übersicht über die Entwicklung des amerikanischen Schulwesens findet sich im School-Journal. Sie ist genommen aus einer Ansprache, die der Dekan der New Yorker pädagogischen Universitätschule, Thomas Vassett, auf einer Lehrerversammlung gehalten hat. Über den Ursprung der höheren Schulen belehrte der Redner seine Zuhörer ungefähr wie folgt: Die höhere Schule ist älter als die Volksschule. Sie ist eigentlich nichts anderes als die Weiterentwicklung der Klosterschulen des Mittelalters. In England nahm sie die Form der sogen. „Grammar-School“ an und wurde als solche durch die ersten Ansiedler, von dort auch nach Amerika verpflanzt. Die Grammar-School hatte aber nur die Aufgabe, ihre Zöglinge für die Universitäten Oxford und Cambridge vorzubereiten, daher ihr ausschließlich humanistisches Gepräge. In ihr lernte z. B. Shakespeare nach seinem eigenen Geständnis „wenig Lateinisch und noch weniger Griechisch“. In Amerika wurde sie „Latin Grammar-School“ genannt. Ihre beste Ausgestaltung empfing sie in Philadelphia, Boston und New Haven. Während des Befreiungskriegs machte sich das Bedürfnis nach einer breiteren Grundlage der öffentlichen Schule in weiten Schichten des Volkes geltend. Allmählich entwickelte sich aus der Grammar-School eine neue Schulgattung, die „Academy“. Im Jahre 1850 bestanden bereits 6000 solcher „Akademien“ mit über 263 000 Schülern, ein Beweis von der großen Beliebtheit, deren sie sich im Volk erfreuten. Auf ihrem Lehrplan standen neben Latein auch Englisch, sowie Naturwissenschaften. Die Schüler bezahlten ein Schulgeld. Der hohe Stand allgemeiner Bildung, den man in den Neu-England-Staaten antrifft, ist die unmittelbare Folge der durch die Akademien



verbesserten Volksbildung. Aber schon im Anfang des 19. Jahrhunderts zeigte sich eine Bewegung zugunsten einer unentgeltlichen höheren Schule. Dies führte zur Gründung der High-School. Die erste Knabenschule dieser Art wurde im Jahre 1821 in Boston eröffnet, ihr folgte vier Jahre später eine solche für Mädchen. Die High-School hat sich besonders in den letzten 30 Jahren einer großartigen Entwicklung zu erfreuen gehabt. Seit 1890 hat sich ihre Zahl mehr als verdoppelt. Sie ist allen begabten Schülern zugänglich, da nicht nur kein Schulgeld erhoben wird, sondern auch die Lehrmittel frei sind. Ihr Lehrplan umfaßt außer den Fächern desjenigen der Akademie noch kaufmännische Fächer und Handfertigkeit. Der Schüler hat übrigens die Wahl zwischen drei Kurzen: Englisch-lateinischer Kurs, englischer Kurs und naturwissenschaftlicher Kurs, ja es ist ihm sogar ermöglicht, diese Kurse in freier Weise zu verbinden. Diese merkwürdige Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen. Schon hat sich von der gewöhnlichen High-School die „Technical-High-School“ als eine besondere Schulgattung abgetrennt, und wohl die nächste Zukunft wird eine zweite Mädchenschule bringen, die „Commercial-High-School“ (Höhere Handelsschule). Über diesen Schulen steht dann noch die Universität mit ihren Colleges. — Eine Frage von weitreichender Bedeutung ist die, ob der Staat die Pflicht habe, sämtliche Kosten der Volkserziehung zu tragen. Im Osten der Alleghennys wird sie nur in Beziehung auf die Elementar- oder Volksschule bejaht, im Westen derselben in ihrem ganzen Umfang, die westlichen Staaten haben sogar schon längst ihre freien Universitäten.

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Das Dorf als Bildungsstätte würdigt der bekannte Universitäts-Professor Dr. Friedr. Paulsen in Nr. 2 der „Dorfschule“ (Langensalza, Greßler). Er gibt der Überzeugung wiederholt Ausdruck, daß ein rechtshaffenes Dorf, ein rechtshaffenes Bauernhaus und eine rechtshaffene Dorfschule in ihrer Einheit die vollkommenste Bildungsstätte darstellen, die es auf Gottes Erdboden für die Kinder- und Knabenjahre geben kann. Sie bieten alle Bildungsmöglichkeiten in der Form, in der dieses Lebensalter sie braucht und für die Entwicklung der leiblichen und geistigen Kräfte verwenden kann. Man hat gefordert, das Kind müsse durch die Kulturstufen, die die Menschheit durchlaufen habe, in einem verkürzten Kursus hindurchgeführt werden. Gut; dann wäre das erste: es aus der Großstadt aufs Land zu bringen, es mit Ackerbauern und Viehzüchtern, mit Hirten und Fischern leben und arbeiten zu lassen. Hier allein ist Gelegenheit, die Natur und den Menschen in allen seinen elementaren Kulturthätigkeiten kennen zu lernen. „Die Jugend drängt nicht in die Großstadt. Aber die Eltern und die Lehrer, wie viele unter ihnen verachten, was sie haben und schauen nach der Stadt als dem Sitz der Bildung, der Kultur und des Glücks aus, stets bereit, das Paradies der Jugend hinter sich zu lassen und sich und ihre Kinder in die Steinwüste der Großstadt verpflanzen zu lassen.“ — Die ganze Welt im kleinen Kreis (Dorf) ist eine wahre universitas artium humanarum. Hat die Dorfschule auch sonst mit manchen Schwierigkeiten zu kämpfen, so hat sie doch auch ihre Vorzüge vor der Großstadtschule. „Ich erinnere nur an die hundert Anknüpfungspunkte, die der natürliche Anschauungsunterricht, den die Umgebung selbst erteilt. . . . Ich wage zu behaupten: keine Universität bietet ihren Studenten in größerer Vollkommenheit, was sie brauchen, als das Dorf und eine gute Dorfschule dem heranwachsenden Knaben bieten, was er braucht und bewältigen, in wirklicher Kraft des Erkennens und Handelns umsetzen kann. Und ich kann nicht umhin, zu denken, daß es einen großen Verlust an Kraft und Originalität der Bildung für unser Volk bedeutet, wenn ein immer größerer Teil in der Großstadt aufwächst, ohne Berührung mit der Erde, ohne die tiefwurzelnden Anschauungen der natürlichen und menschlichen Lebensumgebung, die das Aufwachsen im Dorf als unerlösbaren Schatz mitgibt. Was will dagegen die Last von abstrakten Vorstellungen sagen, die aus dem Klassenzimmer oder aus stumpfer Buch- und Zeitungslektüre stammen? Mögen des Glückes recht inne werden, die es noch besitzen!“

Mehr Eisen! Unter dieser Überschrift brachte die „Bäd. Ztg.“ kürzlich einen Aufsatz, worin gezeigt wird, daß das Humanitätsprinzip im Schulleben in Schwäche und Schonung ausarte. Dies zeigt sich besonders im Strafrecht. „Über auch in der theoretischen Pädagogik, wie im Innenberiebe der Schule ist etwas weniger Schonung häufig am Platze. Geht man doch schon so weit, einzelne Unterrichtsfächer und Sachgebiete mit der Begründung aus dem Schulplan herauszudebattieren, daß die Kinder dabei nicht immer das gewünschte Interesse zeigen. Man mag über Wert und Unwert der Grammatik denken, wie man will, ihr die Berechtigung und den Platz abzustreiten, weil „andere Stoffe die Kinder mehr interessieren“, geht nicht an. Sollte nur das betrieben werden, was den Kindern Freude bereitet, so würde eine Revolution in Unterrichtszweigen und -stoffen vor sich gehen, vor der auch die Väter jenes Sazes erschrecken müßten. Genau so ist es mit dem Memorieren. Das Gedächtnis ist im Menschenleben von außerordentlicher Bedeutung. Während Phantasie und Begriffsvermögen auch im praktischen Leben eine Selbstschulung empfangen, muß das Gedächtnis im Zeitalter der Presse und der Notizbücher häufig genug leer ausgehen; die Schule wird nicht darauf verzichten dürfen, die Kinder memorieren zu lassen, wenn auch der Wille des Kindes anderer Meinung ist. Um an einem dritten Beispiel den Geist der übertriebenen Schonung, der sich breit machen möchte, zu zeigen: auch der Rechenunterricht muß Gebiete behandeln, die nicht immer das Interesse des Kindes erregen. Gewiß ist das Ziel des Rechenunterrichts, die Kinder zum Lösen von Aufgaben des praktischen Lebens zu führen: ohne weiteres aber das Rechnen mit unbenannten Zahlen, das abstrakte Rechnen, als nur zur Vorbereitung für das Sachrechnen geeignet zu bezeichnen und es darum als minderwertig zu betrachten, ist eine Übertreibung. Auch die geistige Anstrengung an einem spröderen Stoffe ist nicht ohne Wert. Das Leben verlangt ja so oft Betätigung in einem Gebiete, das nicht gleich den Lohn in sich birgt. Warum ermatten da so viele? Weil ihnen der Wille und das Verständnis fehlen, eine Arbeit um der Arbeit selber willen zu machen. Auch zu dieser Erkenntnis muß die Schule ihre Schüler führen; es heißt den Kindern diese Ausübung vorenthalten, wenn man ihnen jeden Stein aus dem Wege räumt.“

Physik auf der Landstraße. Unter dieser Überschrift bespricht Walter Bäh in der Frankfurter Wochenschrift „Umschau“ eine Erscheinung, die man jetzt alltäglich an fahrenden Automobilen beobachten kann. Der Vorgang selbst wird wohl zwar schon in den Physikstunden der Schule erörtert, aber nur wenige mögen ihn selbst beobachtet haben. Wenn einem Wanderer ein Automobil in rascher Fahrt entgegenkommt, so scheint der Ton der Hupe beträchtlich höher zu sein als nachher, wenn es sich in gleichem Tempo entfernt. Die Höhe eines Tons ist von der Länge der Schallwellen abhängig. Selbstverständlich kann eine Tonquelle, also eine Pfeife oder Trompete, die auf nur einen bestimmten Ton eingerichtet ist, auch immer nur diesen von sich geben. Jene Wahrnehmung muß also ihre Erklärung darin finden, daß sich die Tonhöhe auf dem Wege zwischen dem Ursprungsort des Tones und dem Ohr des betreffenden Menschen verändert. In der Tat bleibt sich der Ton aber nur dann gleich, wenn der Abstand zwischen Quelle und Ohr derselbe bleibt. Nähert sich uns die Tonquelle, so eilt sie den durch sie erzeugten Schallwellen nach, und der Abstand zwischen zwei aufeinander folgenden Tonwellen wird um die Strecke verkürzt, um die sich die Tonquelle mittlerweile genähert hat. In umgekehrter Beziehung findet eine entsprechende Verlängerung der Tonwellen nach der anderen Seite hin statt. Dieselben Erscheinungen treten auch dann auf, wenn die Tonquelle stehen bleibt, wir aber uns ihr nähern oder von ihr entfernen. Ferner ergibt sich daraus, daß die Tonhöhe die gleiche bleiben würde, wenn man vor dem Automobil oder dahinter mit der gleichen Geschwindigkeit sich bewegte. Es ist leicht zu verstehen, daß der Grad der Tonveränderung von der Geschwindigkeit der Bewegung der Tonquelle abhängig ist, das ist auch der Grund, weshalb sich die Erscheinung bei schnell fahrenden Automobilen am ehesten beobachten läßt, dagegen unfrem Ohr bei langsam fahrenden Lokomotiven oder Straßenwagen leicht entgeht.

### III. Bücherhertisch.

#### 1. Besprechungen.

„**fremm und frei.**“ Ein Führer im Glaubenskampf der Gegenwart für jedermann von Lic. theol. Emil Pfennigsdorf. Verlag von Fr. Bahn, Hofbuchhändler in Schwerin in Meckl. Preis M. 2,—.

Das wackere Buch ist ein verständiger Führer, es wird viele Freunde finden. Möchten Auswahl und Behandlung des Stoffes es besonders für die geeignet erscheinen lassen, die in harter Lebensarbeit stehen und doch den Drang in sich tragen, sich als Christen mit den wichtigsten Gedanken der Zeit auseinander zu setzen. Falcke.

**Religion und Schule.** Von Prof. W. Rein. Preis 60 Pf. (Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion. Heft 8. Verlag von J. F. Lehmann, München.) 10 Hefte zu je 60 Pf. (alle zusammen M. 5,—).

In diesem Sammelwerke, in dem die hervorragendsten Gelehrten und Forscher zu allen Fragen, in denen sich Wissenschaft, modernes Leben und Religion berühren, das Wort ergreifen, um das deutsche Volk mit den neuesten Ergebnissen theologischer Forschung bekannt zu machen, ergreift auch der bedeutendste geistige Führer des deutschen Lehrerstandes, Prof. Rein in Jena das Wort. Selbst tief religiös, erkennt er klar die schreienden Mißstände der gegenwärtigen religiösen Zustände in unseren Schulen und unterzieht sie einer von gründlicher Sachkenntnis zeugenden einschneidenden Kritik. Wir dürfen wohl hoffen, daß dies Buch, das auch von Geistlichen sehr viel gekauft wird, auch in Lehrerkreisen aufklärend wirkt und eine Lösung der Frage anbahnen hilft, die von der Lehrerschaft längst sehnlichst erstrebt wird. Zum Schluß macht Rein praktische Vorschläge zur Lösung der Schulfrage. Es ist das beste und gediegenste, was bisher auf diesem Gebiet geleistet wurde, und wenn die Lehrerschaft sich einhellig zu diesem Programm, das unter den Gebildeten zahlreiche Freunde erworben hat, bekennt, wird und muß das religiöse Problem in den Schulen in absehbarer Zeit in einer Weise gelöst werden, welche der Schule, der Lehrerschaft und dem deutschen Volke reichen Segen bringt. Reins Arbeit bedeutet einen Eckstein in dem Kampf um die Weiterentwicklung und Befreiung der Schule und sollte in keinem Schulhaus fehlen. Falcke.

Dette, **Lebensrätsel.** Preis ungebunden à M. 2,— (2 Teile). Verlag von Ernst Heinrich Moritz in Stuttgart.

Das hervorragende Werke ist durch seinen Stil in hohem Grade anziehend, und durch seinen Inhalt wirklich klärend und wertvoll. Überall zeigt sich der Verfasser als ein scharfer Denker, der nicht nur gemeinverständlich die Ergebnisse moderner Forschung auf allen in Frage kommenden Gebieten zu übermitteln weiß, sondern der auch theoretisch und praktisch selber tief genug in die Lebensrätsel eingedrungen ist, um auch Eigenes geben zu können. Viele Abschnitte rerraten auch eine dichterische Gestaltungskraft, wie z. B. die Blutgeheimnisse, die Rätsel des Schlafes. Es wird das Buch viele Freunde finden. Falcke.

Wilhelm Schrader, **Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen.** Berlin 1906, Dümmler. 6. Aufl. 624 S.

Die neue Auflage des weitbekannten und gelegenen Buches bringt in einem Anhang eine Besprechung der neuen Lehrpläne, des Frankfurter Reformgymnasiums, der Vorschläge von Milamowiz. Den Plänen steht der Verfasser anerkennend, der Reform und den Vorschlägen ablehnend gegenüber. Sonst ist im ganzen das Buch das alte geblieben, von den psychologischen und ethischen Grundlagen und Endzielen der Erziehung ausgehend, Zucht und Strafe, Bildung und Beruf, Schule und Haus, Lehrer und Schüler berücksichtigend und besprechend, die allgemeine Methode alles Unterrichts und die besondere Methode der Einzelsächer erörternd, mit dem „Abgang von der Schule“ endend. Die speziellen Versuche, Herbartische Lehren im Unterrichtsberieb zur Anwendung zu bringen, sind nicht besprochen, da sich mit ihrer Hilfe die Geistesbildung



schwerlich heben läßt. Anerkennungswert ist der Trieb, dem Lehrer Freiheit zu lassen und zur Selbständigkeit zu erziehen. Die Vorschläge von Max C. P. Schmidt sind überhaupt nicht erwähnt worden, obgleich sie langsam, aber sicher an Boden zu gewinnen scheinen. Daß man griechische Genusregeln „in Quarta“ lernen lassen soll (448), ist wohl ein Versehen. Bei der Überfülle der besprochenen Materien kommen wichtige Fragen, wie das Vokabellernen (454) oder das Kartenlesen (548) natürlich zu kurz. Eine wirkliche „Methode“, die den jungen unerfahrenen Lehrer anleitet, fehlt uns noch und ist auch in diesem sonst guten Buche nur in Andeutungen oder Stichproben gegeben worden.

**Der Obstbau.** Von Dr. Ernst Voges. („Aus Natur und Geisteswelt.“ Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. 107. Bändchen.) Verlag von B. G. Teubner in Leipzig. [IV u. 138 S.] 8. Preis geh. M. 1.—, geb. M. 1,25.

Das vorliegende Bändchen der bekannten Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“ wendet sich an einen größeren allgemeinen Leserkreis, nicht nur an Obstbautreibende, sondern an jeden, der Sinn für den Obstbau hat und sich über dessen wissenschaftliche und technische Grundlagen, die naturgeschichtliche und große volkswirtschaftliche Bedeutung unterrichten will. In acht Kapiteln werden die Geschichte des Obstbaues, das Leben des Obstbaumes, die Obstbaumzucht, der Obstbau im Garten und Feld, Obstbaumpflege und Obstbauschutz, die wissenschaftliche Obstkunde, die volkswirtschaftliche Bedeutung des Obstbaues behandelt. Das Verständnis des Textes wird durch eine Reihe guter Abbildungen vorteilhaft unterstützt. So ist dem Bändchen im Interesse einer wachsenden Erkenntnis von der Bedeutung des Obstbaues größte Verbreitung zu wünschen.

Falcke.

**Das Nibelungenlied.** Dem deutschen Volke erzählt von C. Falck, Kgl. Professor für deutsche Sprache und Geschichte in München. (IV u. 34 S.) gr. 8. In Weinwand gebunden M. 1,20.

Es darf wohl, ohne erstem Widerspruch zu begegnen, behauptet werden, daß unser mittelhochdeutsches Nibelungenlied mehr gerühmt, als gelesen wird. Die Schülerwelt lernt diese herrliche Dichtung meistens nur bruchstückweise kennen, und bei der Mehrzahl der Gebildeten erlischt mit dem Tode Siegfrieds das Interesse an dem Ganzen wohl deshalb, weil die meisten Bearbeitungen für den Geschmack unserer Zeit viel zu langatmig und breit sind. Und doch ist das ganze Lied in höchstem Grade wert, allgemein gekannt zu werden. Falck will nun den Gesamtinhalt dem deutschen Volke und besonders seiner Jugend in zusammenfassender Erzählung übermitteln. Er berichtet schlicht und einfach unter enger Anlehnung an das Epos, das so in seiner ganzen Kraft zur Geltung kommt. Alles, was den Gang der dramatisch aufsteigenden Handlung aufhalten könnte, läßt er beiseite, und wir folgen deshalb der knappen und sprachlich vollendeten Darstellung mit größter Spannung. So glauben wir in der Tat, daß nicht besser in unserer Jugend das Interesse für diese gewaltige Dichtung geweckt werden kann, wie durch Falcks schöne Erzählung. Die Ausstattung des Büchleins ist vortrefflich, und die Umschlagzeichnung, die den grimmigen Hagen auf Wache darstellt, bildet einen anziehenden Schmuck.

Falcke.

**Stenographie für Kaufleute.** Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. Zweite, nach den Berliner Beschlüssen neu bearbeitete Auflage. Von Dr. A. Weiß, Direktor der städt. Weyersmidschen Handelsschule in München, geprüfter Lehrer der Stenographie. Preis geb. M. 2,75. Verlag der modernen kaufmännischen Bibliothek (vorm. Dr. jur. Ludwig Hubert) G. m. b. H., Leipzig-M., Eilenburgerstraße 10/11.

Im 57. Band des „Pädagogischen Jahresberichtes“ finden wir eine ausführliche Besprechung dieses Wertes in folgende Worte zusammengefaßt: „So liegt uns in diesem Lehrbuche ein Werk vor, das uns in ganz besonderem Maße dazu anregt, es zu empfehlen. Es ist wirklich ein Buch, das sein Geld wert ist, aus dem Tüchtiges gelernt werden kann.“ Seine Bedeutung erhält es durch den Umstand, daß es nicht nur ein Lehrbuch für Kaufleute heißt, sondern auch ist. Durch seine Methode wird die Selbsttätigkeit des Lernenden in hohem Maße



angeregt, und so dessen lebendiges Interesse am Gegenstande erweckt und festgehalten. Er überzeugt sich schon nach den ersten Übungen nicht nur von raschem und sicherem Vorwärtsschreiten im Erfassen des Systems, sondern vor allem in der Anwendbarkeit des Gelernten. — Das Buch umfaßt sowohl die Verkehrschrift, als auch die Debattenschrift, beide mit reichem Vorrath, so daß der Schüler für die einmalige Ausgabe von M. 2,75 das gesamte Lehrgebäude der Gabelsberger'schen Stenographie erhält.

**Kling-Klang-Gloria.** Deutsche Volks- und Kinderlieder, ausgewählt und in Musik gesetzt von W. Labler, illustriert von H. Lesler und J. Urban. Querfolio, 66 Seiten mit 16 ausgeführten Vollbildern in Dreifarben-Druck. Preis M. 4,—. Verlagsbuchhandlung von G. Freitag in Leipzig.

Wir schließen uns ganz dem Urtheil des Kapellmeisters Artur Nikisch vom Gewandhaus in Leipzig an: „Ich bin geradezu entzückt von dem Werkchen. Die Zusammenstellung der Lieder halte ich für sehr glücklich, und die Illustrationen dazu sind ganz genial. — Möchte dieses Sing- und Bilderbuch bei alt und jung den Erfolg haben, den es tatsächlich verdient.“ Faltde.

Konstanz, Verlag von Karl Hirsch.

80 Hefte: **Vergißmichnicht-Erzählungen.** Jedes Heft ist 16 Seiten stark und mit vorzüglichem Farbenumschlag versehen. Preis 10 Pf. 100 Exemplare M. 7,50.

40 Hefte: **O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit.** Preis 8 Pf. 100 Exemplare M. 6,—.

**Christoph von Schmid's Schriften.** 15 Hefte. Jedes Heft ist 32 Seiten stark. Preis 15 Pf. 100 Exemplare M. 6,—.

**Ramulda.** Erzählung aus der Makkabäerzeit von W. Schmidt. Pr. M. 3,—.

**Hey-Spectors Fabeln für Kinder.** Preis 40 Pf.

H. Lange: **Vom Verderben gerettet.** Preis 25 Pf.

A. Ermer: **Carlos Oliveira, der Deutschbrasilianer.** Preis 25 Pf.

E. Ronnen: **Die flüchtlinge oder der Wahlspruch.** Preis 25 Pf. 100 Exemplare M. 20,—.

J. B. Hebel: **Schafkästlein.** Preis 25 Pf. 100 Exemplare M. 20,—.

Th. von Paschwitz: **Die Salzburger.** Preis 25 Pf. 100 Exempl. M. 20,—.

**Gott schütze dich.** Weihnachtsbuch für Christkinder. Preis 20 Pf. 100 Exemplare M. 15,—.

**Paul Gerhards.** Preis 15 Pf. 100 Exemplare M. 10,—.

**Christenfreund-Abreißkalender 1907.** Mit biblischen Betrachtungen auf alle Tage des Jahres. Preis 75 Pf. Auf 10 Exemplare 1 Freieemplar.

Die Bücher des Verlages eignen sich besonders zur Massenvertheilung.

Faltde.

Stuttgart, Verlag von Greiner und Pfeiffer.

Für den Weihnachtstisch empfehlen wir aus diesem trefflichen Verlage:

1. **Karl Gerok.** Ausgewählte Dichtungen. Preis M. 2,—.
2. **Darwin.** Auswahl aus seinen Schriften. Preis M. 2,50. (Bücher der Weisheit und Schönheit.)
3. **Schopenhauer.** Auswahl aus seinen Schriften. Preis M. 2,50.

Alle diese Bücher sind vorzüglich in Auswahl, Druck und äußerer Ausstattung. Faltde.

## 2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Dresden, C. Pierson's Verlag. **Die Hausaufgaben.** Von Wilhelm Falkenberg.

W. = Jena, Thüringer Verlagsanstalt. **Wie ich mit meinen Kleinen rechne.** Von W. Hensel.

Derselbe. **Das zweite Schuljahr.** Von W. Hensel.

Vern, Verlag von A. Francke (vorm. Schmidt und Francke). **Lehrbuch der Pädagogik.** Von Emanuel Martig.

Frankfurt a. M., J. D. Sauerländer's Verlag. **Die geschlechtliche Belehrung der Kinder.** Von Maria Vischnowska. Preis 50 Pf.

Langensalza, Hermann Beyer & Sohn. **Paul Gerhardt, sein Leben und Dichten.** Zur 300 jährigen Wiederkehr seines Geburtstages für Volk und Jugend erzählt von Johannes Köhler. Preis 40 Pf.

Langensalze, Hermann Beyer & Sohn. Paris (Librairie Fischbacher). **Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache,** bearbeitet von Friedrich Mann. 7. und 8. Auflage. Preis M. 3,—, geb. M. 4.

#### IV. Briefkasten.

**A. A.** Verlangen Sie von der Dürr'schen Buchhandlung in Leipzig den pädagogischen Leitfaden von Heilmann. Es ist das Ihnen erwünschte Buch, welches eine kurze und knappe Übersicht über die Geschichte der Pädagogik gibt und dabei die Bedeutung der einzelnen Pädagogen besonders hervorhebt.

**J. R., Dresden.** Die „Rose“.

**D. H. Sch.** Auch ich sende Ihnen für die kommende Zeit die besten Glückwünsche. **H. Pr.** kommt ins Februarheft hinein. Für die mir in Aussicht gestellten Arbeiten sage ich Ihnen meinen herzlichen Dank.

**C. J. E.** Dr. Greeben. Besten Dank für das Lebenszeichen.

**Dr. bei Essen.** Tr. ganz brauchbar.

**H. W. C.** Herzlichen Dank und frohen Festgruß.

**L. G.** Lieber Kollege. Sie haben mir eine große Freude bereitet. Besonders habe ich mit Vergnügen die Nachrichten aus Ihrem Heim gelesen. Herzlichen Gruß von Haus zu Haus. cf. Januarheft.

**W.** Ich bitte Sie unter freundlichem Gruße, Ihre werthe Arbeit im ersten Teile zu erweitern.

**C. G.** Sobald vom Verlage die erwartete Sendung eintrifft, erhalten Sie das Erwünschte.

**K. G.** Über die schulgemäße Behandlung lyrischer Gedichte wird eines der nächsten Hefte eine Abhandlung bringen, welche sich Ihres ganzen Beifalles erfreuen wird.

**Sz., Ungarn.** Freundlichen Gruß! Tächtig geworben?

**Fr. v. Sch.** Sie reichen Ihre Meldung beim Districtschulinспекtor ein und geben dabei die Bücher an, die sie zum Sonderstudium benutzt haben.

Allen Freunden und Lesern der Zeitschrift sprechen wir zum Jahreswechsel unsere herzlichsten Glück- und Segenswünsche aus. Möge ihnen Gottes Segen in Amt und Beruf, in Herz und Haus allezeit beschieden sein.

Dürr. Falcke.

# Für die Schule.

## Am Grabe Pestalozzis.

Zum 17. Februar.

Hemme den Schritt hier, o Wanderer, entblöße das Haupt zum Gebete,  
Laß dich vom Geiste umwehen, der diese Stätte geheiligt!  
Dorthin lenke den Blick auf den ergrauenden Grabstein,  
Der dir den Namen verkündigt des Mannes, der hier begraben,  
Der, von Liebe durchglüht, von heiligster Liebe zum Volke,  
Alles für andere tat und nichts für den eigenen Nutzen!

Sonne, dein Glanz umstrahle auf ewig die heilige Stätte,  
Weihe, verkläre den Ort, da dieser Stern einst hinabsank,  
Bis er in schönerem Lichte am Horizonte erstehn wird,  
Leuchtend uns allen voran, so wie er auf Erden geleuchtet.  
Zwar von Nebel verhüllt ging er auf, von wen'gen beachtet,  
Oft von Wolken verdeckt entschwand er den staunenden Blicken —  
Aber in goldigem Flor stieg er auf dann zur Höhe des Himmels,  
Stieg, und sein Schein erwärmte so viele, die Wärme bedurften.

Ja, wir denken noch dein, Pestalozzi, gedenken der Stunden,  
Da du in Liebe, erhabenes Vorbild, die Saaten gepfleget,  
Denken der Tage der Stürme, die deinen Acker verwüstet,  
Jener traurigen Stunde, die deinen Trost dir geraubet,  
Da du in Hoffnung geschauet hinauf zum Vogen des Friedens,  
Betend um Ruhe des Herzens, um Segen des mühsamen Strebens. —  
Wie die Stürme den Baum bis in die Wurzeln erschüttern,  
Wie sie den mächtigen Strom bis in die Tiefe zermöhlen,  
Wie dann das Wetter sich legt und rings in glitzernden Tropfen  
Blätter und Halme erglänzen und jegliches Wesen beruhigt  
Atmet die labende Luft und mit Freuden die Sonne begrüßet:  
Also warst du umtostet, gebeuget vom mächtigen Schicksal,  
Bis dein Abend herabsank mit seinem ruhigen Dämmern,  
Der den Frieden dir brachte, nach dem du so oft dich gesehnet.

Treuer Hirte der Herde, du wollest die irrenden Schafe  
Führen zur sonnigen Aue, zum Trunk an silberner Quelle,  
Trugst auf den Schultern das leidende Lamm in den kühlen Schatten.  
Herrlich ist es fürwahr, nach Wahrheit suchen und streben,  
Herrlicher jedoch und edel, nach Wegen und Mitteln zu forschen,  
Die dem darbenden Bruder zu Nutz und Frommen gereichen!  
Nur dem darbenden Bruder, dem seufzenden, elenden Volke  
Hast du gelebet, Getreuer! Wie wenn der Gute die Habe  
Willig teilt mit dem Bettler, nicht heischend schmeichelnden Dankes,  
Aber mit glänzendem Auge beglückt dem Gehenden nachschaut:  
Also hast du in Liebe dein Herz geteilt mit dem Volke;  
Dank begehrest du nicht; wer hat dir, Edler, gedanket?  
Undank ist der Welt Lohn! Wie oft hast du solches erfahren!  
Immer jedoch von neuem begannst du die Sisyphos-Arbeit,  
Keiner konnte den Mut und keiner die Hoffnung dir rauben.  
Sage, erhabener Geist, wer war die treibende Gottheit,  
Die aus dem Kelche des Lebens von neuem stets dich erquickte?  
Liebe! antwortest du. Sie hatte dein Wesen durchdrungen,  
Wie der wärmende Hauch des Frühlings die Länder durchflutet,  
Leben weckend und gebend, so hast du geschafft, Pestalozzi!

Mußte ruhen die Tat, so hast du mit Worten geholfen:  
Lienhard sandtest du aus und Gertrud, die liebende Gattin,  
Daß sie Freunde dir schufen und Vorbild seien dem Volke;  
Schicktest Gertrud zu uns, damit sie den Gang der Natur uns  
Kennen lehrete; sie zeigte die Quelle der wahren Erkenntnis,  
Zeigte die Wege zum Ziel, das du schon früher uns setztest,  
Als du, adeptengleich brütend, die goldenen Worte geprägt:  
Bilbet den Menschen zu innerer Ruhe, befriedigt sein Wesen .  
Tief in dem Innern; denn das ist das Ziel, die Bestimmung der Menschheit!

Lange nun deckt dich die Scholle, von der du einst Segen erhofftest;  
Alt sind die Bäume geworden, die deinen Hügel umschatten;  
Aber dein Geist lebet fort — wie könnte er jemals ersterben?  
Immer noch greifen wir dankbar zu dem, was du uns gegeben,  
Immer noch mühen wir uns, deine Größe ganz zu verstehen,  
Wegzuziehen den Schleier, der deine Worte oft decket,  
Danken freundlich dem Manne — schon weilet sein Geist bei den Sel'gen —  
Der ein neues Licht entfachte, um dich uns zu zeigen  
Klarer denn je; so wecket dein Bild noch immer Begeisterung;  
Ja, du stirbst uns nicht! Wir folgen treulich der Mahnung:  
„Halte das Bild der Würdigen fest! Wie leuchtende Sterne  
Teilte sie aus die Natur durch den unendlichen Raum.“

Kaehler, Lehrer in Damerau. (Dftr.)



## Einweihungsrede.

(Zur Weihe des neuen zweiklassigen Schulhauses zu Groß-Wooß, gehalten von P. Todt.)

Gesang: Ps. 118, 24 u. 25.

So ist denn vollbracht ein gar wichtiges Werk. Gelegt ist der Schlußstein zu einem Bau von hoher Bedeutung. Ein Tag ist erschienen, den noch kein Glied unsrer Schulgemeinde hier erlebt hat, und dessen Wiederkehr uns wohl im Grabe findet. Eine seltene Feier ist's drum, die wir begehen, da wir, klein und groß, Alte mit den Jungen, versammelt sind, weil es gilt, diese Stätte ihrer hohen Bestimmung zu übergeben.

Wenn der alttestamentliche Sänger, auf hoher Warte stehend, im Rückblick auf den Segen, der seinem Volke widerfuhr, im Ausblick auf das Ziel, das noch nicht erreicht, im 118. Psalm seine Harfe stimmt zum harmonischen Klange: „Dies ist der Tag, den der Herr macht. Lasset uns freuen und fröhlich darinnen sein. O Herr, hilf, o Herr, laß wohlgelingen“, so meine ich, ist dies Bibelwort, das ein dankendes Bekenntnis, zugleich aber eine flehende Bitte enthält, auch wohl geeignet, unsrer Feier als Richtschnur zu dienen.

Denn freudiger Dank zunächst bewegt unsre Seele, vor allem gegen den großen Weltenmeister da droben, an dessen Segen ja alles gelegen ist. Wie einst in grauer Vorzeit Samuel tat am Denkstein Ebenezer, so wollen wir mit ihm, da Stein auf Steingefüget, sprechen: „Bis hierher hat der Herr geholfen.“ Seine Freundlichkeit hat das Werk unsrer Hände treulich gefördert, hat weisen Rat und rührige Tat gewirkt, alle, die Hand anlegten, barmherzig beschirmet, den Bau vor Schaden gnädig bewahret, ja allen Fleiß mit Segen gekrönt. Weil aber wir Menschen Werkzeuge sind in des Höchsten Hand, so wollen wir weiter danken allen denen, die gestrebt und geschafft, daß dieser Tag uns beschieden, dies Werk hier erstanden. Dank der hohen Behörde, als deren Vertreter Sie hier sind, geehrter Herr Superintendent, wie wir uns Ihrer Teilnahme an unsrer Feier dankbar freuen. Dem Sinnen und Raten derer, die über uns gesetzt sind, verdanken wir ja die Anlage und Einrichtung dieser Bildungsstätte, die mit Recht genannt werden kann ein Schmuck des Dorfes, ein Stolz für die Gemeinde. Dank zum andern dieser Schulgemeinde. Die Rücksicht auf ihrer Kinder, der größten Schätze, Wohl hat sie bereit gemacht, die nicht geringen Baukosten auf sich zu nehmen, zum Besten unvergänglicher Seelen vergänglicher Güter zu entsagen.

Dank denen, die den Bau übernommen und ausgeführt haben. Durch wackern Fleiß mit regsamem Geschick, das Sie gezeigt und bewähret haben, ein jeder an seiner Stelle, ist dies schöne Werk vollendet, das Ihnen, meine Herren, die Sie heute nach wohl vollbrachtem Tun mit uns feiern, zur Genugtuung gereicht und gewiß dazu dienen wird, Ihr Arbeitsfeld zu erweitern.

Dank nicht zum wenigsten Ihnen, meine Herren Schulvorsteher, die

Sie in mehr als achtzig oft stundenlangen Sitzungen mit unermüdlicher Arbeitsfreudigkeit zum Besten der Gemeinde Ihres nicht leichten, oft verkannten Amtes in Treue gewaltet und Rat gepflegt haben über das Werk, welches nun vor uns steht. Wie ich mit Ihnen dankbar gedenke des langjährigen, treuen Mitarbeiters, der diesen Tag gern erlebt hätte, aber vor Jahresfrist nach Gottes Rat aus unserer Mitte schied, so wollen Sie meines Dankes ebenso gewiß sein, wie ich wünsche, daß auch in der Gemeinde Ihr uneigennütziges Wirken stets rechte Anerkennung finden möge.

Dank zuletzt auch euch, liebe Kinder, die ihr unter dankenswerter Leitung in den letzten Tagen gar emsig die Hände rührtet, die Stätte unsrer Feier zu schmücken und zu zieren.

So haben wir Grund und Ursache genug, diesen Tag festlich zu begehen und in froher Dankesstimmung mit dem Psalmisten zu bekennen: „Dies ist der Tag, den der Herr macht, lasset uns freuen und fröhlich darinnen sein.“ Weil aber mit der Gabe sich stets eine Aufgabe verbindet und doch der weise Salomo in seinen Sprüchen treffend schreibt: „Des Menschen Herz schlägt seinen Weg an, aber der Herr allein gibt, daß er fortgehe,“ drum soll nicht unausgesprochen bleiben die flehende Bitte: „O Herr, hilf, o Herr, laß wohlgelingen.“ Denn Gott allein ist es, der nach den Worten des Psalmisten die Herzen der Menschen lenket wie die Wasserbäche. Mögen drum alle, die für diese neue Schule zu sinnen und sorgen, an ihr zu arbeiten und wirken haben, vom Geist des Herrn sich recht lenken lassen, daß sie allwege wohl beraten sind und so an ihrem Teile mithelfen zum Dienst des Ganzen. Ja, möge alle Aufsicht stets bedenken der Schule wahres Beste und das, was zu ihrem Frieden dient. Dann wird wohl gerechte Rücksicht das Zepter regieren, doch nicht falsche Nachsicht herrschen.

Mögen alle Schulvorsteher, die der Schule Wohl wahrnehmen sollen, hier je und je es ihre Lösung sein lassen: „Furchtlos und treu.“ Treue ist fortgesetzte Liebe, Liebe, die nicht gleich aufhört, die sobald nicht alt oder kalt wird. Im Vertrauen, daß solche Gesinnung in Ihnen lebe und webe, sind Sie, meine Herren Schulvorsteher, in das Amt berufen, das Sie jetzt bekleiden, und dies Vertrauen hat nicht getäuscht. Wem aber das gute Gewissen sagt, daß er nicht seine Ehre und seinen Vorteil, sondern nur der Schule und damit der Gemeinde wahres Wohl sucht, der hat darin den stärksten Halt, die beste Norm, der ist furchtlos, wenn es gilt, des Schütlings Bestes in Wort und Tat zu vertreten; und kommt Bekrittelung, die alles besser wissen will, er wankt und schwankt nimmer, sondern geht sicher seinen Weg, dessen sich getrostend: „Allen Leuten recht getan ist eine Kunst, die niemand kann.“ In diesem Geiste bitte ich Sie, Ihr Amt weiterzuführen, wenn nun der Arbeit weniger wird. Dem vierten aber in unserem engeren Bunde, der seit Jahr und Tag treu mitarbeitet und heute zu seinem und unserem Schmerze das Krankenzimmer hüten muß, wünschen wir alle baldige Genesung, daß sein Wirken der Schule noch lange diene.

Solch Wirken freilich ist auch der Eltern Sache. Haus und Schule

müssen zusammen gehen; was diese gebaut, darf jenes nicht niederreißen. Der Eltern Pflicht ist es, ihre Kleinen vor dem Eintritt in den Unterricht mit freundlichen, spannenden Worten hinzuweisen auf alles Gute und Schöne, das ihnen hier geboten werden soll. Verkehrt aber ist es, Furcht vor der Schule einzusößen. Nicht nur, daß die Eltern damit ihre eigene Ohnmacht, recht zu erziehen, gar traurig bezeugen, auch des Kindes Gemüt wird dadurch eingeschüchtert und mißtrauisch, des Lehrers Arbeit aber erschwert.

Und gar untergraben wird des Erziehers Werk, wenn Eltern in ihrer Kinder Gegenwart gering reden vom Lehrer, sein Weisen und Wirken aber durch schlechtes Beispiel in Wort und Wandel vergeblich machen oder in schwacher Affenliebe der Rute schonen. Wer es wohl meint mit seinem Kinde, der sieht des Lehrers Arbeit nicht gering an und hält auf fleißigen Schulbesuch, der übermacht auch des Kindes häuslichen Fleiß, gibt ihm ein gutes Vorbild allerwege, betet vor allem für dasselbe und zieht so auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn, dem großen Kinderfreunde. — Ihm seid ihr, liebe Kinder, dargebracht in der heiligen Taufe; ihm sollt ihr nachfolgen mehr und mehr. Wie er seinen Eltern untertan war, so sollt auch ihr es sein; wie er zunahm an Weisheit, so sollt auch ihr hier lernen, was ihr braucht für das Leben, was ihr einst nötig habt zum Sterben. Nützet darum die Schulzeit treulich aus. Hier sollt ihr unterwiesen werden in allem Guten und Schönen, in allem Wahren und Edlen. Hier sollt ihr erzogen werden zu tüchtigen, brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft, zu rechten Gotteskindern vor allem. Gehorchet darum euren Lehrern und folget ihnen. Macht ihnen das Herz nicht schwer durch Trägheit, Unordnung und Zuchtlosigkeit, sondern erfreuet sie durch Fleiß, Aufmerksamkeit und Ehrerbietung. Glaubt es nur, daß jeder treue Lehrer euer Bestes im Auge hat, und ihr werdet ihnen einst noch danken für das Gute, das sie euch erwiesen, für die Saat, die sie gesäet haben. — Ja, Sämansarbeit ist Ihr Werk, meine Herren Lehrer. Lassen Sie es, darum bitte ich, allerwege Ihre Sorge sein, daß der Same, den Sie in Geist und Gemüt Ihrer Kinder senken, gut und lauter, rein und kernig sei. Dann dürfen Sie alles übrige getrost dem Herrn befehlen, von dem der Dichter singt: „Wir pflügen, und wir streuen den Samen auf das Land, doch Wachstum und Gedeihen liegt in des Höchsten Hand.“ Mit rechtem Gottvertrauen treten Sie heran an Ihre Arbeit, im Gebet erslehen Sie sich täglich Kraft und Stärke, so wird Ihr Mühen nimmer vergeblich sein. Von Wilhelm Harnisch, dem großen Schulmann, dessen Wiege ja in unserer Prignitz stand, stammt das schöne Wort: „Zum Erziehen der Kinder sind wie zum Ausbrüten der Küchlein Stille und Wärme nötig.“ Das gebe Ihnen die Nichtschnur für Ihr Wirken. Stille erfordert es, die nicht viele Worte macht, ruhige Geduld, die warten kann, die nicht nur von Gott mit den Kindern spricht, sondern vor allem mit Gott im stillen Kämmerlein von den Kindern redet, wie Vater Zeller sagt: „Ein Lehrer, der nicht beten kann, der kann auch nicht erziehen.“ Wie unser geliebter Kaiser, dessen Bild uns hier grüßt, einmal gesagt hat, daß kein Tag vergehe ohne ein Gebet für sein



Volk, so schließen auch Sie die Ihnen anvertrauten Kinder in Ihre Fürbitte ein. Denn „das Gebet des Gerechten vermag viel, wenn es ernstlich ist“. Dann wird auch an Ihnen in Erfüllung gehen des Psalmisten Wort: „Die Lehrer werden mit viel Segen geschmückt, sie erhalten einen Sieg nach dem andern.“ Und neben der Stille, die wartet und betet, bedarf es der Wärme, des warmen Herzens, das aufgeht in seinem Berufe, mit Lust und Liebe ihn treibt, davon es im Sprichwort heißt: „Lust und Liebe zum Ding macht Mühe und Arbeit gering.“

Als Gustav Friedrich Dinter, jener Mann von unverkennbarer Bedeutung für das preußische Volksschulwesen, sein Lehramt in Königsberg antrat, sprach er die denkwürdigen Worte: „Ich will jedes preußische Bauerkind für ein Wesen ansehen, das mich bei Gott verklagen soll, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag.“ Diese ernsten Worte sollen in tiefster Seele jedes Jugendbildners widerklingen, denn wer die Jugend hat, der hat die Zukunft. Einst aber, an jenem großen Prüfungstage, bei der Versetzung dorthin, wo wir alle von Gott gelehret sein sollen, wird Ihnen, wenn Sie also hienieden des Heilandes Wort: „Weide meine Lämmer“ treu beherzigt haben, gelten der Willkommensgruß des großen Erzhirten: „Ei du frommer und getreuer Knecht, du bist über wenigem getreu gewesen, ich will dich über viel setzen, gehe ein zu deines Herrn Freude.“ Das walte Gott, Amen!

## Ja! Neue Bahnen!

Neue Bahnen! Ja, neue Bahnen! — Der das hier schreibt, ist kein Kentling mehr im Karren der Frau Scholastika, ist schon fast ein Vierteljahrhundert eingespannt. Doch was sage ich „eingespannt“?! Das Wort widersteht mir fast, indem ich es schreibe; lassen wir's aber einstweilen stehen — es behagt vielleicht, nun, wie nennt sie gleich Seyfert\*) — ah, richtig! es behagt vielleicht den „Satten, Blasierten, Gleichgültigen, Laien, Verdroffenen, Lebemännern, Abseitigen, Interesselosen, Begeisterungslosen, Hämischen“, ihnen allen mehr, als wenn ich sagte: Fast ein Vierteljahrhundert Lehrer! — Nun freilich, das Haar fängt an sich grau zu färben, Furchen kommen ins Mannesantlig, die Krähenfüße, die Sorgenstriche da oben auf der Stirn, aber Gott Lob und Dank, nichts spüre ich noch von der Verschrumpfung meines Lehrerfinnes. Gott Lob und Dank, sag' ich. Es deucht mir einfachem Land- und Volksschullehrer ein recht großes Himmelsgeschenk, daß mir bei meinen rund 40 Lehrstunden pro Woche in Volks-, Selektens- und Fortbildungsschule und meinem Minimalgehalt (abgesehen von einer persönlichen Zulage im Schul- und ziemlich minimalem Gehalt im Kirchendienste) — daß mir trotz alledem diese Lehrerlust geblieben, daß ich vor

\*) H. Seyfert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform, 2. Aufl., S. 59. (Leipzig, E. Wunderlich.)



allen auch ganz besonders gern mitwandere noch — auf neue und neuen Bahnen. Ach, wer nur recht Zeit hätte, sich hinein zu vertiefen in die Männer der neuen Bahnen, ob sie nun segeln unter der Flagge: „Kunst in die Schule!“ oder: „Toter Gedächtniskram, auch dogmatischer Art, hinaus aus der Schule!“ oder „Freiheit in der Methode!“ oder wie sie sonst heißen möge! — — „Freilich, freilich, aber nicht alles Neue ist gut!“ sagt mir da mein lieber, guter Nachbar; „am guten Alten laß treu uns halten!“ Wohl, mein Lieber, aber darum tut Pfeifer\*) recht, daß er euch den Vers so zitiert: „Am guten Alten in Treuen halten!“ — „Auch recht!“ — So! Und damit sind wir wohl wieder auf dem alten Fleck! Doch nicht! Wir sind nach meiner Ansicht schon ein klein Stück weiter gekommen, haben das Neue wenigstens so als etwas, mit dem gerechnet werden kann, anerkannt und das Alte nicht absolut verstoßen. Und wer von uns wollte nun nicht anfangen, Altes und Neues zu vergleichen, wo wir doch, wir Herbart-Zillerschen Fünfstufenmänner, schon in den 70 er Jahren des verflossenen Jahrhunderts im Vergleichen und Verknüpfen gründlich auf dem Rgl. Seminar gedrickt wurden! — Wohl! Einen großen Schritt schon tut vorwärts, wer vergleicht: Die neue Bahnen — doch alter Untergrund! Oder wäre es nicht so?! — —

Vor mir steht, im Geiste nur noch, denn er ruht nun schon lange von seinem reichen Lehrerleben, vor mir steht mein alter Schulkat. Mancher sächsische Schulmann hat zu seinen Füßen gesessen. Da ist er — so um die Mitte der 80 er Jahre — in meiner Dorfschule, in meiner Mittelklasse und behandelt „Joseph und seine Brüder“. Geist meines alten Rates, ist es nicht, als wärst du zurückgekehrt, wenn ich jetzt höre\*\*): „Jetzt steht der Vater mit dem langen, weißen Lockenhaar vom Lehnstuhl auf und sieht durchs Fenster, ob die Söhne schon zu sehen sind. Jetzt setzt die Mutter die Abendsuppe aufs Feuer —“ usw. usw. Die herrliche Kleinmalerei — wie das Auge des Kindes jedem einzelnen Pinselstrich folgt, bald hierhin, bald dahin, bis das ganze schöne, große Bild fertig ist. So wäre es nichts Neues, was Scharrelmann bringt, was Scharrelmann will, das Detaillieren, das Verkindlichen, das Modernisieren? Wohl! Joseph in Agypten — das dürfte so ziemlich übereinstimmen. Aber nehmen wir einmal Gausbergs „Speisung der Fünftausend“\*\*\*) her; so wäre diese biblische Geschichte bei ihm schon nicht ganz ausgefallen. Und ob mein alter, hochgeschätzter Schulinspektor bei den 10 ägyptischen Plagen die Frösche sogar in den Brotlaib hineingebürgert hätte,†) wage ich zu bezweifeln. Aber der Fortschritt ist der, unverkennbar, daß wir von unseren Modernen immer wieder darauf hingewiesen werden, kindlicher mit dem Kinde zu verfahren. Und das

\*) H. Pfeifer, Der christliche Religionsunterricht im Lichte der modernen Theologie. (Leipzig, Alfred Hahn.)

\*\*) Scharrelmann, Herzhafter Unterricht. (Alfred Jansen, Hamburg): Joseph in Agypten.

\*\*\*) Gausberg, Plauderstunden. (Th. Hofmann, Leipzig.)

†) Siehe Paul, Für Herz und Gemüth der Kleinen (Wunderlich, Leipzig): Nr. 49 der Mosesgeschichten.

wollen wir — ohne daß ich auf das viele, viele andere eingehe — ihnen Dank wissen.

Als ich mir Scharrelmanns Erzählungen „Aus Heimat und Kindheit und glücklicher Zeit“ das erste Mal ansah und vergeblich nach dem Vorwort suchte, las ich zuerst das Nachwort; es ist allein schon — sage ich — sein Geld wert! Unter diesem Gesichtswinkel betrachtet, ist mir auch Scharrelmanns Aufsatzsammlung lieb und wert geworden. \*) Fehlt bloß noch sein „Weg zur Kraft“, und fertig die ganze „Scharrelmannia“. Sehr wohl! Hab auch das Beste bis zuletzt aufgehoben. Seinem Weg zur Kraft widme ich gern noch einige Worte. Ich sage: Es sollte auf keines Lehrers Studiertsch fehlen; ja auf dem Tisch muß es liegen, man muß es immer zur Hand haben! Es ist freilich kein methodisch Handbuch im Sinne vieler. Aber es ist ein Werk, das gewiß schon manchem Lehrer über manche Klippe hinweggeholfen und vielen tausenden noch darüber hinweghelfen wird. \*\*) — Wieviel neue Winke bringt Scharrelmann, ganz besonders auch wieder in bezug auf unser größtes Sorgenkind, unseren Religionsunterricht! Und je mehr die moderne Theologie erforscht und feststellt, desto mehr müssen wir doch „diese gesicherten Ergebnisse historischer Kritik berücksichtigen. Wenn heute menschliche Zeugnisse einer früheren religiösen Entwicklungsstufe eben als solche erkannt werden, wenn die Wissenschaft unbestreitbar Kritik an dieser übt, dann ist es dem Wesen wahren Glaubens zuwider, den Ergebnissen der Forschungen entgegen an alten Glaubenssätzen festzuhalten“ \*\*\*) Man braucht, sage ich, doch deshalb noch lange nicht mit den Kollegen in Bremen völlig einer Meinung zu sein, und ich glaube, wir müssen festhalten an dem, was A. U. in unserer Sächsischen Schulzeitung sagte †); „Noch hängt wohl unserem Unterricht zu viel Dogmatisches an . . . . .; trotz alledem wird es keinem besonnen Urteilenden einfallen, das Kind mit dem Bade auszuschütten und zu rufen: Los vom Religionsunterricht, hinaus mit ihm!“ Ich verweise hier auch auf Böttger, ††) desgleichen auf Vinde (Februarcheft der „Neuen Bahnen“ 1906). Aber wir müssen vorwärts, rastlos vorwärts streben, namentlich und ganz besonders auch in unserem Religionsunterricht. Sei es nun, daß wir uns zunächst mal frei machen von dieser Zwangsjacke der berüchtigten 5 Formalstufen (welch großer Fortschritt unzweifelhaft schon in Seyferts Vierteilung: Einstimmung, Erarbeitung des Neuen, Einarbeitung ins Bewußtseins-Ganze, formale Verarbeitung; doch darf man sich auch an sie nicht sklavisch binden

\*) Auch sein lehterschienenes Werk „Heute und vor Zeiten“.

\*\*) Wir haben die Kapitel III (Schilderungen und Geschichten, auch „biblische“), V (Allerlei Regereien und unklare Gedanken), VI (Persönlich, viel zu persönlich!), IX (Kraftbildende Erziehung) ganz besonders gefallen; andere wieder lernen aus den andern mehr. Keiner aber, sicherlich keiner, legt das Buch gern wieder aus der Hand, wenn er sich nur erst ordentlich hineingelesen.

\*\*\*) Seyfert, Unterrichtslektion als didaktische Kunstform.

†) Sächsische Schulzeitung 1905, Nr. 25.

††) A. Böttger, Der Mißerfolg unseres Religionsunterrichts. (A. Hahn, Leipzig. 2 Mf.)

müssen!); von diesem knechtischen Festhalten an biblischen Texten, mit dem das Kind der Unterstufe sehr oft gar nichts, fast rein gar nichts, das der Mittelstufe oft nicht viel mehr und das der Oberstufe auch noch nicht immer etwas anzufangen weiß, von der Anschauung, „als ob mit der Vertiefung in Jesu Wunder u. dgl. den Kindern zu einem seligen Lebenswandel verholfen würde“ — sondern vielmehr „Neue Bahnen“ betreten und ihn vor allen Dingen betrachten „als den Führer der Völker und Zeiten zu Gott“.

Ich danke es Böttgern mit der Hand, daß er so energisch auf die großen Männer der vor- und nachexilischen Zeit Israels hingewiesen, wenn er natürlich auch nicht der erste ist, der uns über ihr Wesen und Werk aufgeklärt. Aber das Kapitel „Zur Behandlung der Propheten“ gab mir Veranlassung, mich in diese Materie mehr zu vertiefen, und ich darf mich darüber vielleicht später einmal ausführlicher aussprechen. Unzweifelhaft aber, daß eine Gegenüberstellung der Propheten Israels und Judas, natürlich nur der hauptsächlichsten, einerseits und der deutschen „Propheten“ E. M. Arndt, Joh. Jak. Fichte, Max von Schenkendorf, Theodor Körner und anderer großer Männer ihrer großen Zeit andererseits eine außerordentlich fruchtbare Sache ist. Nun meine ich damit freilich nicht bloß so eine Art Gegenüberstellung en passant, wie man es ebenso auf der Stufe der Verknüpfung oder Vergleichung macht, nein, diese Männer und ihre so kritische, aber doch recht sehr — wenn auch manchmal erst später — fruchtbringende Tätigkeit sind es wert, daß man sich in sie nicht bloß am Studiertisch, sondern in der Schulstube mit seinen Kindern der letzten Schuljahre gründlich vertiefe. Das wäre ein Stoff für manche schöne Religions-, Geschichts- und Literaturstunde: Setzt erst mal dem Amos so recht ins Herz zu schauen, wie er da droben bei Theboah bei seiner Herde sinnt und sinnt über den Verfall seines heißgeliebten Volkes, und dann, wie er hineinpringt in die freudentrunkene, berauschte Menge auf den Opferplatz zu Bethel, und dann, seine harte Predigt, und dann, wie er mit dem falschen Propheten und Volksführer Hananja so verb zusehender gerät, und dann — wie er ohne Hoffnung sein Volk verläßt! — Dazu nehmen wir Hosea, den edlen Priester, beseelt von der gleichen herrlichen Liebe zu Religion und Nation, und behandeln ihn in gleicher Weise (mit der nötigen Freiheit in der Methode, mit der nötigen Abwechslung in der Lehrform) und lassen auch vor allem nicht weg, wie ihm seine trüben Erfahrungen mit dem über alles geliebten Weibe, das ihm entlaufen ist, und das er doch nicht verstoßen will, vorbildlich sind, wie Jehova sein Volk wohl straft, aber nicht ewig verwirft. Und dann nehmen wir noch dazu die erschütternde Bußpredigt des einen Propheten, der das herrlich-anschauliche Trauerlied von dem unfruchtbaren Weinberg singt, und von dem anderen großen Gottesmann versäumen wir nicht zu sagen, wie das tiefe Weh um Volk und Vaterland ihm die Worte diktiert: „O meine Brust, meine Brust! Krümmen möchte ich mich vor Schmerzen! O meines Herzens Wände! Es tobt das Herz und kann nicht stille sein!“ Welch tiefer Schmerz um sein Volk! — Sind das nicht schöne Religionsstunden, die ich da mit meinen



Kindern durchlebe? Und nun die Hauptsache: Jetzt führe ich, nachdem ich so Amos und Hosea, Jeremia und Jesaja, vielleicht auch noch Micha zusammengestellt in ihren Hauptcharakterzügen, in ihrem Wirken, in ihrem Mißerfolge, meine Kinder einmal hinein in die Zeit des Verfalls Deutschlands oder vielmehr des Zerfalls, vor allem des sittlichen Niederganges nach Friedrich dem Großen und die Folgen davon: Ohnmacht, Vertrauenslosigkeit und andere schlimme Dinge! Aber wie in Israel die trübsten Zeiten auch die besten Männer hervorgebracht, so auch hier. Da kommen ein Arndt, ein Fichte, ein Schenkendorf u. a., und ich vertiefe mich hinein in die Helden des Wortes und der Feder, nicht zuerst hinein in ihre Gedichte oder nur in ihre Gedichte, nein, erst in Arndts „Fantasien für ein künftiges Deutschland“. (Sie sollte jeder Lehrer der deutschen Geschichte des vor. Jahrhunderts lesen und zur Hand haben!) Ei, wie der Mann von Rügen da loswettert im heiligen Zorn: „Und der Herr sprach zu mir: Sage meinem Volke . . .“, wie er warnt, straft, tröstet, verheißt — ein echter deutscher Prophet in des Wortes wahrer Bedeutung! Und dann fragt er und antwortet selber: „Wer ist ein Mann?“ „Der beten kann!“ „Der sterben kann!“ Und dann drückte er dem Jüngling, dem Mann das Schwert in die Faust: „Der Gott, der Eisen wachsen ließ, der wollte keine Knechte!“ — Mag von Schenkendorf. Was für ein Ahnen von dem künftigen, neuen, herrlichen deutschen Reich geht dem Manne schon durch die Seele in einer Zeit, wo „der Zweifel an der Möglichkeit der Wiedererhebung Preußens und Deutschlands sich bis zur allgemeinen Verzweiflung zu steigern schien“. Er war ein Seher, jagt Dr. A. Hagen von ihm. Und wie hat er und Theod. Körner die Herzen erwärmt und die Schwerter geschärft und die Arme gestärkt zum Kampf um die heiligsten Güter. Und dann laß ich meine Kinder auch einmal hineinschauen in das große Haus in Berlin, wo in einem großen Saale Hunderte versammelt sind um einen tiefersten Mann, der seine Reden an die deutsche Nation hält und sie schließt mit dem entflammenden Appell: „Euch beschwören meine Reden, ihr Jünglinge; euch, ihr Männer; euch, ihr Kaufleute; euch, ihr Gelehrten; euch, ihr Fürsten; euch alle, ihr Deutschen . . .“ Und so komme ich dann auch darauf, was diese deutschen Propheten doch für einen großen Erfolg gehabt haben, wenn auch nur erst nach und nach. Solche Vergleiche sind fruchtbar, solche Stunden sind nicht verloren. Und wenn wir am Ende dieser unserer religiösen, geschichtlichen und Literatur-Stunden auch nur wenig Jahreszahlen wissen und nur wenig Tatsachen eingepaukt haben, das Herz des Kindes hat sein Teil, und das ist die Hauptsache! Mag man mich deshalb Gefühlsdusler nennen; „wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen!“ Und ich würde einem Kollegen, der von solchem Gefühlsunterricht nichts wissen mag, raten, lieber Rechnen oder Maschinenschreiben zu geben. Ich verschaffe meinem Kinde auch einen weiten Horizont, wenn ich so, wie oben nur angedeutet, verfahren kann; ich führe es mehr und mehr zur Erkenntnis: „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht!“ Und ich bringe es vielleicht auch zu der anderen für ein deutsches Kind so wichtigen Erkenntnis, daß Gott der Herr gerade mit unserem deutschen Volke so



wunderbare Wege gegangen bis zur Höhe (1870/71). Ja, ich stähle meinen Knaben, meinen Jüngling in einer Zeit, wo nachgerade falsche Propheten genug auch in unserem deutschen Vaterlande wieder aufgestanden sind, die all das mühsam errungene Herrliche, wonach ihre Ahnen sich heißen Herzens sehnten, wieder einreißen wollen: ich stähle, sage ich, Knaben und angehenden Jünglingen das Herz für ihr Dereinst, daß sie, wenn's gilt, im Wahlkampfe wissen, welchen Namen sie in die Urne zu legen haben, daß sie, wenn's gilt, im Schwerkampfe gern und freudig ihr Herzblut opfern auf dem Altar ihres Vaterlandes. Ich kräftige vielleicht in solchen Stunden auch meine Mädchen, die darüber sind, die Kinderschuhe auszuziehen, daß sie wie jene in der großen Zeit auch Opfer bringen und das Beten nicht vergessen, das Gebet für den Sieg der gerechten Sache. Das ist deshalb noch kein Muckertum, da sei Gott vor! Aber wenn wir einen Jesajas und einen Micha und einen Arndt und einen Körner so recht kennen lernen, das muß doch ein gemütsbildender Stoff allerersten Ranges sein, tausendmal mehr wert als aller Dogmenkram, man verzeihe mir den harten Ausdruck! Los von diesem Buchstabenunterricht, mehr hin zum Geiste! Da ich aber einmal meine Betrachtung zuletzt fast ausschließlich dem Religionsunterricht gewidmet habe, so will ich auch mit einem Worte W. Reins in Jena über unseren bisherigen Religionsunterricht schließen, das er in der herrlichen Sammlung „Beiträge zur Weiterentwicklung der Religion“ (Lehmanns Verlag, München) unter Kap. VIII: Religion und Schule geschrieben hat: Der bisherige Religionsunterricht der Schulen, der höheren so gut wie der Volksschulen, hat deren Niedergang in die Hände gearbeitet, weil er auf falschen Bahnen ging. Deshalb müssen wir zusehen, was die Schule tun kann, um den religiösen Wurzelboden wieder zu finden. Es kann nur geschehen in der Befreiung der Gewissen, aber auf demselben Wege, den die Reformation einst gegangen ist. Es gilt, die Gewissen der Lehrer von dem Zwang zu befreien, Katechismussätze eindringen zu müssen, an die sie selbst nicht glauben können, und die Gewissen der Schüler davor zu bewahren, Worte nachzusprechen, mit denen sie keinen Sinn und kein Gefühl verbinden können. — Damit schließe ich! Neue Bahnen allüberall! Neue Bahnen, Glückauf! Ja, neue Bahnen!

Brambach (Vogtland).

E. H. Wohlrab.

## Die Fertigkeit im Deutschen.

Von B. Asmussen, Lect in Schleswig.

Es ist ein oft gehörter Vorwurf, daß die Schule früher trotz der mangelhaften Einrichtungen, der weniger guten Vorbildung der Lehrer, der häufigen Schulversäumnisse im Grunde mehr geleistet habe als heute, wo sie in allen Stücken besser gestellt ist. Das ist nun eine, man möchte fast sagen, optische Täuschung. Aus der Ferne sieht ein Ding in der

Regel viel schöner und vollkommener aus, als wenn man es nahebei besieht, und namentlich die Vergangenheit sehen wir leicht in einem rosigem Lichte, während uns die Gegenwart dunkel und trübe erscheint. Gewiß gab es unter unseren Vorgängern tüchtige Methodiker und vor allen Dingen tüchtige Praktiker, die sich um die Gründe ihres Verfahrens freilich keine grauen Haare wachsen ließen, die das Ding aber am rechten Ende anzufassen wußten. Da man sich nun um Lehrplan und Stundenplan nicht viel zu kümmern brauchte, so wußten die alten Praktiker für ihre Lieblingsfächer auch immer die nötige Zeit zu finden, mit Hintansetzung natürlich der Fächer, die sie für minder wichtig oder ganz überflüssig hielten. In solchen Fächern wurden dann Leistungen erzielt, an die die unsrigen nicht heranreichen und es auch nicht können, da wir an Stoff und Zeit gebunden sind. Auch konnten damals mehr die einzelnen Schüler vorgenommen werden, Examensrösse, die zu seiner Zeit den Karren aus dem Dreck ziehen mußten oder an denen den Revisoren und bei Prüfungen dem Publikum gezeigt wurde, wie weit der Lehrer mit seinen Schülern gehen konnte. Tüchtige Schüler lernten bei tüchtigen Lehrern früher mehr als heute, das kann man einräumen, der Durchschnitt der Schüler aber kommt heute weiter. Daß es einzelne tüchtige Lehrer gegeben hat, die in allen Fächern Hervorragendes leisteten, und deren Schulen auch uns noch Mußterschulen sein würden, mag dabei gern eingeräumt werden.

Auch von der Fertigkeit im Gebrauch der deutschen Sprache, namentlich im schriftlichen Verkehr wird nicht selten behauptet, daß sie zurückgegangen ist. Man weiß von früheren Schülern zu erzählen, die es im Brieffschreiben zu einer großen Gewandtheit gebracht hatten, und von Leuten, die bis in ihr hohes Alter hinein von weither aufgesucht wurden, wenn Eingaben an Behörden gemacht werden sollten. Man bekennt also eigentlich selbst, daß es sich nur um Ausnahmen handelte, und solche Ausnahmen gehen auch noch aus unserer Schule hervor. Leider aber sind es nur Ausnahmen. Auf einen hübschen, eleganten Briefstil legen wir ja kein Gewicht mehr, weil er im Leben nicht mehr gebraucht wird. Unsere Briefe, auch die an nahe Angehörige, sind geschäftsmäßig kurz geworden. Aber nun sehe man einmal einen Brief an, den ein junger Mensch geschrieben hat, der einige Jahre aus der Schule heraus ist, wie er von Fehlern wimmelt. Man lese eine einfache Darstellung seiner Verhältnisse aus seiner Feder, wie unklar und unbeholfen sie in allen Stücken ist. Man beobachte einmal unsere früheren Schüler in Vereinen und Versammlungen, wo sie kaum den Mund aufzutun wagen, auch wenn es sich um ihre bedeutsamsten Interessen handelt, und ihr Schweigen damit begründen, daß sie nicht richtig Hochdeutsch können. Da muß auch der Optimist zu der Erkenntnis kommen, daß die Durchschnittsleistungen unserer Volksschulen im Deutschen nicht genügen.

Beim Eintritt in die Schule reden die meisten rein ländlichen Verhältnissen entstammenden Kinder den Dialekt des elterlichen Hauses und verstehen auch nichts anderes, auch die hochdeutsche Schriftsprache nicht. In größeren Dörfern und in Städten haben sie in der Regel etwas

Ahnung vom Hochdeutschen. Sie verstehen etwas davon und können mitunter schon etwas sprechen. Hier kommt es auch schon vor, daß Eltern mit ihren Kindern hochdeutsch sprechen. In der Regel erlebt aber der Lehrer an solchen hochdeutschen Kindern wenig Freude. Nur selten ist das Deutsch der Eltern einwandfrei. Einzelne Sprachfehler haben sich bei den Kindern so festgesetzt, daß die Schule sie fast nicht auszureißen vermag. Dem gegenüber ist der Vorteil verschwindend klein, daß solche Kinder allerdings den Lehrer leichter verstehen und deshalb leichter dem Unterricht folgen können. Nur wenige Kinder reden beim Eintritt in die Schule ein brauchbares Deutsch, verlernen es dann aber mitunter noch durch den Umgang mit den schlecht sprechenden Mitschülern. Wie nun das Haus auf sprachlichem Gebiete der Schule nur selten vorarbeitet, so unterstützt es die Schule ebenso selten. Der häusliche Dialekt, das im Hause gehörte und gesprochene Hochdeutsch schädigen andauernd die Arbeit der Schule auf sprachlichem Gebiet. Der Lehrer wird sich also von vornherein sagen müssen, daß er die auf diesem Gebiete erforderliche Arbeit selbst und allein tun muß.

Spricht das Kind beim Eintritt in die Schule nur seinen Dialekt, so wird der Lehrer ihn beim Umgang mit seinen Rekruten anwenden müssen, wenn er seiner mächtig ist. Ob und inwieweit der Dialekt sonst in die Schule hineingehört, bleibt, als nicht in den Rahmen der Arbeit hineingehend, hier unerörtert. Für uns ist es die Hauptsache, daß das Kind baldmöglichst die hochdeutsche Sprache verstehen und sprechen lernt. Zunächst muß es die Dinge in der Schule, die Teile seines Körpers, bekannte Gegenstände, die ihm in natura oder im Bilde gezeigt werden, kennen und benennen lernen. Es genügt zunächst der Name mit dem richtigen Geschlechtswort, später ein kleiner Satz. Hierbei muß sofort auf klare, scharfe Aussprache gehalten werden. Für den Lehrer ist das oft eine unendliche Geduldssprobe. Viele der kleinen Gäste wissen ja noch gar nicht, was scharf aussprechen heißt. Zu Hause meint man oft, daß sie dies oder jenes noch nicht sagen können. Tatsächlich kommen ja auch Kinder als Stammer in die Schule, aber auch diese muß der Lehrer gleich anfangs vornehmen, ihnen die Wörter scharf und richtig wiederholt vorsprechen und sie zum richtigen Nachsprechen anhalten. In der Regel geht es schon nach kurzer Zeit gut. Aber auch, wo es nicht geht, darf der Lehrer nicht ermüden.

Beim Unterricht im Lesen wird er auch auf lautreine Aussprache zu halten haben und sich immer sagen, daß ein gut Teil der späteren Fehler im Aufsatz darauf zurückzuführen ist, daß die Kinder die betreffenden Wörter nicht richtig hören, nicht richtig sprechen. Durch geeignete Fragen sind die Kinder hier und da mit der Nase darauf zu stoßen, daß es auch etwas bedeutet, was sie lesen. Schon beim Wörterlesen sollen sie sich um den Sinn des Gelesenen kümmern. Dann wird das Lesen auch nachher nicht so mechanisch, und der Leseunterricht wird mehr in den Dienst des Sprechens und Schreibens gestellt. Wird später der Lesestoff ein zusammenhängender, so bedarf das: Verstehst du auch, was du liest? einer größeren Berücksichtigung. Die Lesestücke werden besprochen und



können auch schon auf der Unterstufe, durch Fragen des Lehrers unterstützt, zum Teil mündlich wiedergegeben werden. Nur darf nie vergessen werden, daß die Leseunde in erster Linie der Erreichung der Lesefertigkeit dienen soll, und daß in ihr mehr gelesen als ge- und besprochen werden muß.

Der Schreibunterricht besteht auf der Unterstufe zur Hauptsache im Nachschreiben vorgeschriebener Buchstaben und Wörter, wobei sinnreiche Wörter sinnlosen Silben und Lautverbindungen vorzuziehen sind, und im Abschreiben vom Gedruckten. Beim letzteren ist es nun methodische Vorschrift, daß die Kinder nicht die einzelnen Buchstaben, aus denen ein Wort besteht, abschreiben, sondern erst die Silbe, später das Wort. Also: Anschauen des Wortes, Schreiben des Wortes, Vergleichen mit dem Gedruckten, Verbessern etwaiger Fehler. Das geht sehr gut, wo die Klasse nur eine Abteilung hat. Soll der Lehrer aber bei einer anderen Abteilung sein, während die eine abschreibt, so wird trotz allen Vormachens des Richtigen das bequemere buchstabenweise Abschreiben kaum zu verbannen sein. Man kann sich durch Einlegen von Diktatübungen helfen und damit sehr früh beginnen. Haben die Kleinen eine Reihe von Buchstaben geübt, so kann man ihnen diese Buchstaben diktieren, und sie schreiben sie aus dem Gedächtnis nieder. Das erfordert wenige Minuten, macht den Kindern Freude und ist eine gute Übung. Später läßt man ein Wort unter ihrer Mitwirkung an der Wandtafel entstehen, wischt es aus und läßt es aus dem Gedächtnis schreiben. Mit der Zeit kommt man dann dahin, daß sie ohne Vorbereitung Wörter aus dem Gedächtnis schreiben lernen. Natürlich kann es sich nur um Wörter handeln, die nach dem Gehör richtig geschrieben werden können.

Im Anschauungs- und Sprechunterricht fördert der Lehrer zunächst die Sprachfähigkeit der Schüler. Jede Antwort muß in einem vollständigen Satze erfolgen und sich genau an die Frage des Lehrers anlehnen. Sie muß lautlich und sprachlich richtig sein, und die Männer mit der schweren Zunge müssen tüchtig herangezogen werden. Die von den Kindern gerne verschluckten Endsilben müssen deutlich gesprochen werden. Auf den von den Kleinen mit wahrer Virtuosität verwechselten dritten und vierten Fall ist sorgsam achtzugeben, und die Fehler müssen sämtlich berichtigt und das Richtige muß von dem fehlermachenden Kinde gesprochen werden, bis es fließend geht. Das von den Kindern verabscheute auslautende *M* muß fleißig geübt werden. Der Lehrer muß unermüdlich und viel berichtigen, das Berichtigte aber auch sprechen lassen. Beharrlichkeit hat Erfolg, und eine Schule, in der die Kinder gut sprechen, macht immer einen guten Eindruck. Hat aber die Unterstufe hier eine gute Grundlage erhalten, so kann auf den folgenden Stufen darauf mit Erfolg weitergebaut werden, während im Gegenteil die auf der Unterstufe gemachten Sünden eben nie wieder ganz gut zu machen sind. Beim Anschauungsunterricht kann der Lehrer dafür Sorge tragen, daß die herausgestellten Resultatsätze ein zusammenhängendes, aber gegliedertes Ganze bilden. Die Einzelsätze werden einzeln und im Chor von den Kindern gesprochen, die Glieder des Ganzen und, wenn



das Ganze nicht zu lang ist, auch dieses im Zusammenhang von einzelnen Kindern wiederholt, wobei der Lehrer durch Fragen und Hinzeigen nach dem Bilde das etwa steckenbleibende Kind unterstützt. So gewöhnt sich das Kind an den freien Vortrag, es spricht einen kleinen Aufsatz. Sind die Sätze nicht zu schwer, so können die besseren Schüler der Unterstufe auch einmal einen Satz, vielleicht auch zwei oder drei im Zusammenhang stehende Sätze, deren Wortlaut sie wissen, aufschreiben. Da werden allerdings böse Dinge auf die Tafel kommen, Wortungetüme, mit denen man ängstliche Gemüther meilenweit übers Feld jagen kann, aber eine gute Übung ist es doch, auch wenn hinterher nicht jeder Fehler verbessert werden kann. Daß die Kinder schreiben lernen, was sie im Gedächtnis haben, ist mir die Hauptsache.

Auf der Mittelstufe fördern wir die Fertigkeit im Deutschen in erster Linie durch den direkten und durch den Leseunterricht sowie durch Aufschreiben-, Diktat- und Aufsatzübungen. Es ist eine oft gehörte Forderung, daß die Schüler das Resultat einer jeden Unterrichtsstunde in Form eines kleinen Aufsatzes mündlich oder schriftlich wiedergeben sollen. Wir halten die Forderung alle für gerechtfertigt, aber wir sind oft weit davon entfernt, ihr nachzuleben. Der Mangel an Zeit, die Überbürdung mit Stoff stellen sich uns hindernd in den Weg. Und doch, ob die Kinder hier und da etwas mehr oder weniger Stoff bekommen, ist ja gleichgültig, während etwas mehr Fertigkeit im Deutschen ein Schatz für die Zukunft ist. Bei der Abfassung der Lehrpläne muß der Stoff beschränkt werden, wo er zu üppig ins Kraut geschossen ist, damit Gründlichkeit herrsche und nicht Vollständigkeit in erster Linie Regel und Richtschnur werde. Auch bei der Vorbereitung auf die einzelne Lehrstunde muß der Stoff so beschränkt werden, daß zum Zusammenfassen Zeit bleibt. Aber nicht nur das Zusammenfassen steht im Dienste der Fertigkeit im Deutschen, jede Antwort muß lautrein und sprachlich richtig gegeben werden. In dieser Hinsicht falsche Antworten müssen angehalten und, wenn möglich, vom Schüler selbst verbessert werden. Jedenfalls muß der Schüler die verbesserte Antwort wiederholen. Jede Nachlässigkeit des Lehrers rächt sich später empfindlich. Die Antwortform ist die vollständige, ohne daß der Schüler gerade nötig hat, sich peinlich genau an die Frage des Lehrers zu binden.

Das Abschreiben vom Gedruckten wird auf dieser Stufe noch geübt, aber vom Aufschreiben aus dem Gedächtnis mehr und mehr verdrängt. Zu diesem Zweck benutzt man zuerst die auswendig gelernten Stoffe, die das Kind ja dem Wortlaut nach weiß. Beim Niederschreiben hat es also sein Augenmerk nur auf richtige Schreibung der Wörter zu richten. Anfangs werden dabei schlimme Dinge vorkommen, aber wenn die Kinder wissen, daß sie das Auswendiggelernte später einmal schreiben müssen, so werden sie schon beim Lernen sich die einzelnen Wörter etwas genauer ansehen, und wir haben den Vorteil für die Rechtschreibung und den andern Unterricht, daß die Kinder das sinn- und gedankenlose Einlernen mehr vermeiden und klangverwandte Wörter nicht so oft verwechseln. An dieses Aufschreiben schließt sich das Aufschreiben der Unterrichtsergebnisse, das

möglichst früh einsetzen muß. Hier haben die Kinder nicht nur auf die Schreibung der Wörter, sondern auch auf Satzbau und richtige Aufeinanderfolge der Sätze zu achten. Die mündliche Wiedergabe der Unterrichtsergebnisse ist natürlich Vorbedingung der schriftlichen. Je besser beides ineinandergreift, desto besser werden die Resultate. Je früher man damit anfängt, desto fähiger werden wenigstens mit der Zeit die Kinder. Zunächst wird es freilich an haarsträubenden Darstellungen nicht fehlen. Alle Aufschreibungen auf dieser Stufe werden auf der Tafel gemacht.

Was die Kinder so mündlich und schriftlich darstellen, muß einer gewissen Korrektur unterliegen. In der Korrektur des mündlichen Vortrages muß man recht vorsichtig sein. So genau man bei Einzelantworten auf sprachliche Richtigkeit und gute Form achtet, so unangebracht ist es, den Vortrag des Schülers stets durch sprachliche Berichtigungen und beständiges Feilen am Ausdruck zu unterbrechen. Dadurch wird das Kind unsicher und ungelent im Ausdruck, während wir doch Sicherheit und Gelentigkeit erzielen wollen. Ein kurzes Gesamturteil am Schluß möge das Kind darüber belehren, wie es seine Sache gemacht hat, und was künftig besser werden muß. Einzelne Sprachfehler und schiefe Darstellungen, die man sich gemerkt hat, müssen kurz besprochen und verbessert werden. Daß unter Umständen Fehler gemacht werden, die ein sofortiges Eingreifen des Lehrers fordern, ist natürlich. Aber wenn? Darüber sind Regeln nicht zu geben, das muß des Lehrers Taktgefühl von Fall zu Fall entscheiden. Die schriftlichen Darstellungen können natürlich vom Lehrer nicht alle durchgesehen werden. Da sie auf der Tafel gemacht werden und das Kind die Tafel nicht entbehren kann, muß die Durchsicht in der Schule gemacht werden, und dazu fehlt es an Zeit, wenn alles durchgesehen werden soll. Es genügt aber die Durchsicht weniger Tafeln. Viel wichtiger ist es, daß einige Kinder ihre Arbeiten vorlesen. Die andern hören dann, wie ihre Kameraden es gemacht haben, und haben ihren Vorteil davon. Bei dem Vorlesen kann ein schwieriges Wort buchstabiert, eine fehlerhafte Konstruktion verbessert, auf Zeichensetzung aufmerksam gemacht werden usw. Der gesunde Ehrgeiz wird die Kinder zum Gut- und Bessermachen anhalten. Freilich kommen bei diesen Übungen nicht alle Fehler ans Tageslicht, und man könnte sagen, die Schüler lernten das Fehlermachen dabei. Ganz so schlimm ist die Sache nicht. Die Kinder wissen, daß sie nicht fehlerfrei schreiben können, und halten keineswegs alles für richtig geschrieben, was der Lehrer ihnen nicht als falsch bezeichnet. Zuletzt kommt der Fehler dem Lehrer doch einmal vor das Messer, oder der Schüler lernt ihn auf andere Weise als Fehler erkennen. Jedenfalls aber ist der Vorteil, den die Schüler bezüglich der Fertigkeit von solchen Arbeiten haben, weit größer als der dadurch vielleicht erwachsende Nachteil, daß ein Fehler stehen bleibt. Solche Arbeiten können als Hausaufgaben gegeben werden.

Das Diktat wird am besten nach einem Buche gegeben, doch kann der Lehrer sich auch selber einen vom Leichten zum Schweren fortschreitenden Lehrgang zurechtmachen, läuft dabei aber leicht Gefahr, etwas

Wesentliches zu überschlagen. Auch wird in mehrklassigen Schulen der Nachfolger den Faden dann nicht leicht da aufnehmen und fortspinnen können, wo der Vorarbeiter ihn fallen ließ. Als Diktatstoff sind Wörter, Wortverbindungen und Sätze besser als zusammenhängende Stücke. In letzteren müssen notwendig viele Wörter vorkommen, die das Kind schon schreiben kann, während das Diktat doch vor allen Dingen dazu da ist, die Schreibung unbekannter und schwieriger Wörter zu üben. Die Sätze lassen sich immer so auswählen und umstellen, daß sie Wörter enthalten, die den Kindern Schwierigkeiten machen. Der Satz wird deutlich vorgesprochen, nachgesprochen, die schwierigen Wörter werden buchstabiert, zuerst manchmal wiederholt buchstabiert und gelegentlich einmal angeschrieben — und dann müssen die Kinder den Satz aus dem Gedächtnis niederschreiben. Das angeschriebene Wort muß ausgelöscht werden, bevor die Kinder mit dem Schreiben beginnen. Die Diktathefte werden vom Lehrer korrigiert.

Als Themen für den freien Aufsatz dienen auf dieser Stufe Stoffe aus dem Unterricht, aus dem Anschauungskreise der Kinder, kleine Geschichten, die nacherzählt werden, und kleine einfache Briefe. Es muß natürlich mit kurzen Aufsätzen begonnen werden, und den Schülern muß zuerst Stoff und Form gegeben werden. Über den methodischen Aberglauben, daß der Aufsatzunterricht erst spät einsetzen müsse, vielleicht beim letzten Jahrgang der Mittelstufe, ist man nun wohl glücklich hinaus. Freilich 8—9 jährige Kinder können noch keinen guten Aufsatz machen; auch wenn der Lehrer Stoff und Form gibt, kommen wenigstens einige schlimme Fische ins Heft. Aber 11—12 jährige Kinder würden den ersten freien Aufsatz auch nicht mustergültig machen, im Gegenteil. Und wenn sich früh übt, was ein Meister werden will, so ist nicht einzusehen, warum von einem Kinde von 8—9 Jahren nicht ein kleiner, aus wenigen Sätzen bestehender Aufsatz soll gefordert werden können. Sehr bald ist den Kindern zu zeigen, daß ein und derselbe Gedanke in verschiedene Formen gekleidet werden kann, denn zu einer gewissen Freiheit in der Form bei Gebundenheit an den Stoff muß das Kind schon auf der Mittelstufe kommen. Das hält nun allerdings unendlich schwer, denn bei der Einprägung des Stoffes wird doch auch eine gewisse Form gegeben, an die das Kind sich gern bindet, weil es weiß, daß sie richtig ist.

Die Aufsätze der Mittelstufe werden in der Schule angefertigt. Einige Tafeln oder Kladden läßt sich der Lehrer zeigen und korrigiert sie unter Beihilfe der übrigen Kinder. Dabei hat er Gelegenheit, den Schwachen etwas unter die Arme zu greifen und die Nachlässigen heranzubekommen. Die Anfertigung der Reinschrift kann als Hausaufgabe gegeben werden, wenn die häuslichen Verhältnisse eine sorgfältige und reinliche Niederschrift ermöglichen, was in der Regel der Fall sein wird, sonst muß dem Kinde in der Schule Zeit dazu gegeben werden. Ein einzelnes Kind, das aus irgend welchen Gründen zu Hause nicht schreiben kann, muß Erlaubnis bekommen, die Arbeit in der Schule zu machen. Der Lehrer hat alle Aufsätze zu korrigieren und zu zensieren. Bei der Rückgabe sind die gemachten Fehler zu besprechen und hinterher vom Schüler zu verbessern.



Über die Aufgaben der Oberstufe in dieser Hinsicht können wir uns kurz fassen. Was auf der Unterstufe vorbereitet, auf der Mittelstufe in die Wege geleitet wurde, das wird auf der Oberstufe zu einem gewissen Abschluß gebracht. Im direkten Unterricht braucht nur dann noch auf grammatische Vollständigkeit der Antwort gedrungen zu werden, wenn die Richtigkeit im Ausdruck und Satzbau zu wünschen übrig läßt. Sonst kann man sich mit der logischen Vollständigkeit, wie sie im täglichen Leben üblich ist, begnügen. Der mündlichen Wiedergabe der Unterrichtsergebnisse kann noch größerer Spielraum gewährt werden. An Stelle des Fragens und Abfragens tritt häufiger die Aufgabe, etwas zu beschreiben, zu erzählen, sich über etwas auszusprechen. Dabei dürfen natürlich die Schwachen nicht zurückgesetzt werden und weder die entwickelnde noch die prüfende Frage ist überflüssig. Das Aufschreiben der Unterrichtsergebnisse wird auf dieser Stufe wenigstens in einigen Fächern Sache des Hausfleißes sein können. Man wird von den Kindern das Führen kleiner Hefte verlangen können. Sollte der Lehrer alle diese Hefte korrigieren und zensurieren, so wäre er unglücklich daran. Es genügt aber wohl auch, wenn er hin und wieder einige Arbeiten vor versammelter Klasse verlesen läßt, einige unter Beihilfe der Klasse nachsieht, einige mit nach Hause nimmt ufm. Kurz, der Schüler soll wissen, daß er bei der Anfertigung dieser Arbeiten unter der Kontrolle des Lehrers steht, ob er schon weiß, daß der Lehrer nicht alles nachsieht. Im Diktat kann die Regel der Rechtschreibung, zu dem der Stoff die Beispiele gibt, zu Beginn der Stunde besprochen, können die schwierigen Wörter vorher buchstabiert werden, so daß während des Diktierens der Lehrer nur vorspricht, der Schüler nur schreibt. Unter Anleitung und Überaufsicht des Lehrers kann er bei geförderter Klasse die Korrektur des Diktats von den Kindern unter einander machen lassen, wobei darauf zu achten ist, daß keine Fehlerriecherei entsteht, und daß Freundschaften und Feindschaften der Schüler nicht das Resultat beeinflussen. Bezüglich des Aufsatzes sei nur erwähnt, daß die Themen dem Anschauungskreis und Darstellungsvermögen der Kinder entsprechen müssen, daß, wo der Stoff bekannt ist, nur eine Disposition gegeben zu werden braucht, daß auch die Phantasie gelegentlich zu ihrem Rechte kommen kann, daß den Kindern auch einmal Themen zur Wahl gestellt werden können, von denen jedes Kind sich nach Belieben eins wählen kann, daß auch der Geschäftsaufsatz, wie er im Leben an die Kinder herantritt, geübt werden muß, und daß Ausarbeitung und Reinschrift dem Hausfleiß überlassen werden kann, wenn die häuslichen Verhältnisse dazu günstig sind.

Was wir zur Förderung der Fertigkeit im Deutschen dem Hausfleiß überlassen, hat aber zwei Gefahren im Gefolge, die, daß die Kinder nacheinander abschreiben, und die, daß die Arbeiten von ungebetenem Helfern gemacht werden. Mit dem Abschreiben haben wir ja schon in der Schule zu kämpfen. Trotz größter Wachsamkeit können Lehrer und Schüler nicht vermeiden, daß einmal abgesehen wird. Oft geschieht das Hinschielern nicht einmal in schlimmer Absicht. Die liebe Neugier will gern wissen, was der Nachbar hat, und man sieht dicht zusammen, die Gelegenheit ist



also günstig. Aus dem gelegentlichen Hinschieln aber wird zu leicht unbewußter, dann bewußter literarischer Diebstahl. In der Schule kann man nun den Verdächtigen an einen Ort für sich setzen, wo er mit dem besten Willen nicht abschreiben kann. Bei häuslichen Aufgaben ist die Sache wesentlich schwerer zu kontrollieren, und Eltern und Geschwister treten oftmals als ungebetene Helfer auf. Eine maßvolle Hilfe des Hauses kann der Schule ja nur recht sein, sie muß aber Hilfe sein, darf also nur da einsetzen, wo der Schüler nicht weiter kann. Sie darf niemals so weit ausarten, daß Eltern und Geschwister die Arbeit machen und das Kind nur den Namen dazu hergibt. Wo der Lehrer Abschreiben oder eine zu weit gehende Hilfe vermutet, suche er, event. unter Zuhilfenahme von Probearbeiten, der Sache auf den Grund zu kommen und suche auf das Haus und auf das Kind dahin einzuwirken, daß die Arbeiten selbst gemacht werden. Wo das versagt, bleibt ihm freilich nichts übrig, als dem Kinde die Arbeit in der Schule und zwar nach den Unterrichtsstunden aufzugeben. Ein eigentliches Nachsitzen ist das noch nicht, denn das Kind macht nur in der Schule, was es sonst doch zu Hause machen müßte.

Mit einigen Worten wäre dann noch vom Unterricht in der Grammatik zu reden, der doch auch im Dienste der Fertigkeit im Deutschen steht. Er hat seine enthusiastischen Freunde, die von ihm Wunderdinge erwarten, und er hat seine Feinde, die von einem eigentlichen Grammatikunterricht in der Volksschule nichts wissen wollen. Wir können nicht einsehen, warum das Kind nicht die wichtigsten Regeln, nach denen das Deutsche gesprochen und geschrieben wird, warum es nicht die Abwandlung der Wörter, warum es nicht Wortarten und Satztheile, warum es nicht die gebräuchlichsten regierenden Wörter kennen lernen soll, was es doch nur in der Grammatikstunde lernen kann. Einiges Wenige wird auf der Mittelstufe, etwas mehr auf der Oberstufe zu lehren sein. Über das Was und Wieviel wollen wir uns hier nicht auslassen, ganz viel wird's ja schon aus Mangel an Zeit nicht werden. Könnte ein den besonderen Bedürfnissen einer Gegend entsprechendes Sprachbuch dem Unterricht zugrunde gelegt und durchgearbeitet werden, so würde das für das richtige Schreiben und Sprechen nicht wenig förderlich sein. Sonst hat der Grammatikunterricht für die Fertigkeit im richtigen Sprechen wenig Wert, denn mitten in der mündlichen Rede kann sich doch kein Mensch auf die richtige Sprachregel besinnen, da muß er sprechen, sei es nun recht oder falsch. Eher kann man sich beim Niederschreiben auf die Regel besinnen, wenn man an eine Klippe kommt. Die Regel hat nur dann einen wahren Wert, wenn sie uns in Fleisch und Blut übergegangen ist, wenn wir sie unbewußt anwenden. Das erreichen wir aber nicht durch den Unterricht in der Grammatik, sondern dadurch, daß wir die Kinder von früh an viel sprechen und schreiben lassen und dabei auf Sprachrichtigkeit halten. Dadurch bekommen die Kinder Sprachgefühl. Das Falschgesprochene wird als falsch gefühlt; es klingt nicht, warum nicht, das weiß das Kind und später der Erwachsene selber nicht.

Wir wollen also die Kinder dahin bringen, ihre Muttersprache in

Wort und Schrift zu beherrschen. Da können wir uns zum Schluß nicht versagen, einen keizerischen Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Wenn ein Mensch in gewandter Weise klar und verständlich in Rede und Schrift seine Gedanken zum Ausdruck bringen kann, so ist es gar nicht so schlimm, wenn er einen grammatischen oder orthographischen Fehler macht, den überhört oder übersieht man gern. Wenn er aber in unbeholfener und unverständlicher Weise seine Gedanken kund gibt, so nützt es ihm wenig, daß alles, was er sagt oder schreibt, den Regeln der Sprachlehre und Rechtschreibung entspricht. Kommt freilich zu dem klaren und verständlichen auch der sprachlich richtige Ausdruck, so ist es besser, und die schönste Darstellung kann dadurch unwirksam gemacht werden, daß sie in ein ungenügendes sprachliches Gewand gekleidet ist. Darum ist unser Streben nach Sprachrichtigkeit ein gutes.

## Die Verwendung des Lesebuchs im Volksschulunterricht.

Von Gustav Mettger, Siepe a/D.

Wenn man von der Verwendung eines Gegenstandes spricht, so setzt das voraus, daß der Gegenstand durch einen gewissen Zweck, den er erfüllt, den rechten Wert erhält. Daß auch das Lesebuch einem Zweck genügt, wird erhellt durch die Bestimmung: „Neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch soll das in der Schule eingeführte Lesebuch wert sein, auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden.“ (Regulativ vom 3. Oktober 1854). Dadurch, daß also das Lesebuch diesen Zweck erfüllt, ist es für die Volksschule ein wertvolles Buch geworden. Bis zur Zeit Eberhard von Rochow's hatte man zwei Bücher, aus denen der Geist des Kindes schöpfen konnte: die Fibel und die Bibel. Er suchte nun die große Lücke zwischen Fibel und Bibel im Unterrichte auszufüllen, indem er 1776 ein Volksschullesebuch, den Kinderfreund, herausgab. Die Erzählungen des Buches, die Rochow selbst verfaßt hatte, waren moralischen Inhalts. Sie sollten die Schüler über ihre sittlichen und religiösen Pflichten aufklären. Das konnten die Erzählungen aber nur, wenn sie von den Schülern mit Verstand erfaßt wurden. Natürlich wurde auch auf die Ausbildung der Sprache Gewicht gelegt. Somit diente also das Lesebuch im Sinne Rochow's zur Bildung des Verstandes und der Sprache. Aus ihr erhoffte er die guten Grundsätze und Handlungen.

Bald aber trat man mit der Forderung auf, daß sich die Kinder durch das Lesebuch „gemeinnützige Kenntnisse“ aneignen müssen. So entstanden Lesebücher mit realisiertischem Inhalt. Die einzelnen Lesestücke hatten vorwiegend den Charakter von Bildern, wie sie uns heute noch erhalten geblieben sind von Grube, Masius u. a. Es wurden dem Kinde dadurch Kenntnisse vermittelt, daß es einen Einblick tun konnte in das Getriebe der Natur und der industriellen Welt. Von solchem Inhalt waren die Lesebücher dieser Zeitepoche.

Aber noch immer glaubte man nicht den richtigen Zweck eines Schullesebuchs erkannt zu haben. Wie schon der Name sagt, sollte es ein Lesebuch sein. Es müsse also einen Stoff enthalten, der sich „auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens beziehe“. Es wurde also nun der Born und der Ausgangspunkt orthographischer und grammatikalischer Stilregeln. Da man diese Regeln durch möglichst viele Beispiele zu beweisen suchte, war es leicht erklärlich, daß wenig Gewicht auf den Inhalt solcher Lesestücke gelegt wurde, sondern daß die sprachliche Form allein ausschlaggebend war. Dadurch erhielt das Lesebuch eine monotone Färbung. Es diente ausschließlich der sprachlichen Bildung.

Im Gegensatz zu dieser Strömung machte sich bald eine andere geltend, die „die Darbietung geeigneter Proben aus der volkstümlichen Nationalliteratur“ forderte. Dieser Tendenz gehörten auch im wesentlichen die seit dem Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen erschienenen Lesebücher an. Diese fordern von den Lesebüchern, daß sie „ein volkstümliches Gepräge tragen und durch ihren Gesamtinhalt den erzieherischen Zweck der Schule fördern“.

Wie kann nun das Lesebuch dieser Forderung gerecht werden?

Es muß die intellektuelle Bildung fördern. Der Geist des Menschen ist produktiv tätig. Alles, was der Mensch spricht, ist das Produkt seines Geistes. Daher herrscht zwischen Geist und Sprache völlige Identität. Wenn nun das Kind die sinnvollen Worte der Lesestücke, z. B. Aufruf Kaiser Wilhelms an sein Volk u. a. richtig verstehen und die Gedanken derselben so denken lernt, wie die im Lesebuch vertretenen Denker und Dichter sie gedacht haben, so trägt das Lesebuch dazu bei, die intellektuelle Bildung zu fördern.

Wenn die Kinder so zu einem intensiven Denken angeregt werden und der Geist mehr und mehr erstarrt, dann werden sie sich auch leicht hineinversenken können in den Reichtum, in die Pracht der deutschen Sprache; denn solche Worte, wie sie unsre Denker und Dichter gesprochen haben, sind Muster von vollendeter Schönheit und Form. Wenn nun die Lesebücher eine solche Menge von Sprachschönheiten auf das Kindesgemüt ausschütten, so werden sie gewiß nicht diesen Zweck verfehlt haben, „daß sie Auge und Herz des Kindes auf die Schönheit unsrer Muttersprache konzentrieren“: sie fördern die ästhetische Bildung.

Das deutsche Kind soll in seiner deutschen Schule deutsche Art und Sitte kennen und lieben lernen. Seine nationale Bildung findet allerdings schon Anregung und Pflege im Geschichtsunterricht. Aber ein gutes Lesebuch stellt Bilder deutscher Treue und Liebe, deutschen Mutes und deutscher Tapferkeit, deutscher Genügsamkeit und Frömmigkeit so anschaulich und lebendig vor die Seele des Kindes, daß es überall vom Odem deutschen Wesens angehaucht wird. Ja, sein ganzes Denken, Fühlen und Wollen wird nach allen Beziehungen hin deutsch gerichtet sein.

Es ist nun nicht ausgeschlossen, daß auch das Lesebuch realistische



Lesestücke enthält. Wieweit diese sich erstrecken sollen, führt zu der Frage: Inwieweit soll das Lesebuch der realistischen Bildung dienen?

Wie schon erwähnt, schuf man ein Lesebuch, das den Kindern gemeinnützige Kenntnisse zuführen sollte. Die Bedeutung und der Wert solcher Kenntnisse wurden bald erkannt und gewürdigt. Die Folge war, man erweiterte diese Stoffe dermaßen, daß die literaturgeschichtlichen in den Hintergrund traten. Das Lesebuch diente einzig und allein dazu, den Kindern realistische Kenntnisse zu übermitteln.

Endlich soll das Lesebuch auch Bausteine sittlich-religiöser Bildung enthalten, indem es an Beispielen den Kindern die Grundwahrheiten der christlichen Moral klarlegt.

Wenn das Lesebuch diesen Anforderungen entspricht, wenn es die intellektuelle, ästhetische und nationale Bildung fördert und auch der realistischen und sittlich-religiösen Bildung seine Dienste leistet, so ist es ein gutes Lesebuch. „Es ist ein Rundgemälde deutschen Lebens für das geistige Auge, ein Bildersaal für Verstand und Gemüt der deutschen Jugend, eine weltliche, eine nationale Bibel, die jeden Deutschen auf seinem Lebensgange begleitet, ein Buch, aus dem ein jeder seine Sprache der Form nach bilde und veredle, Herz und Gemüt erwärme und erfrische, ein Buch, in welchem das Kind schön abgerundete Schilderungen und Charakterbilder aus dem vergangenen und gegenwärtigen Kulturleben seines Volkes und aus der Natur seines Landes zur Belebung seiner nationalen Gesinnung reichlich vorfinde.“ (Hugo Weber.)

## Blüten und Früchte.

„Im Spiele lernt das Kind alles, was es später als Staatsbürger im Dienste der Allgemeinheit nötig hat. Es lernt da zunächst Unterordnung unter ein Gesetz, das es sich selbst aus dem Bedürfnisse des Spieles heraus geschaffen hat, dessen Berechtigung es tief empfindet, dem zu dienen ihm eine Freude ist; es lernt persönliche Tüchtigkeit, Mut, Ertragung von Anstrengung und Schmerzen, Gewandtheit, Ausdauer, Ehrlichkeit und rasches Handeln an andern bewundern und seinen Willen nach solchen hohen Idealen lenken und strecken; es lernt den Störenfried mißachten, der den Gang des Spieles aufhält oder sich durch versteckte Mittel Vorteile schaffen will; kurz, was nur Gutes an Persönlichkeit in dem Kinde steckt, das wird im Spiele gewaltig aufgerüttelt und gekräftigt, was Schlechtes in ihm schlummert, das wird so ungestüm zurückgedrängt, daß es schon im Keime verkümmern muß.“ L. Gurlitt.

„Wir brauchen trotzige Männer. In Stunden nationaler Not strecken wir flehentlich die Hände nach solchen aus, auf daß sie uns kraft ihrer Willensstärke erretten mögen. Wir brauchen auch neugierige Kinder, auf daß sie zu wissbegierigen Männern werden, brauchen schene, zurückgezogene, denn diese Einsamen werden uns geistig bereichern, brauchen feste und vorlaute, sie werden die Zaghaften führen, brauchen grobe, derbe, sie werden als Männer den Heuchlern die Maske vom Gesicht reißen, werden den feigen Speichelleckern laut ihre Verachtung entgegenzuschleudern, wir brauchen auch tollkühne und leichtsinnige, sie werden einst ihr Leben kühn dem Wohle des Vaterlandes opfern, denn:



In der Jugend ist uns ein froher Gefährte der Leichtsinns, der die Gefahr uns verbirgt und heilsam geschwinde die Spuren tilget des schmerzlichen Übels, sobald es nur irgend vorbeizog.

Alle diese angeborenen starken Charaktereigenschaften, die je nach ihrem Stärkegrade, nach der Art ihrer Mischung, schon im Kinde das Wesen seiner Persönlichkeit ausmachen, beliebt aber die herkömmliche Erziehungsweisheit als Unarten zu behandeln. Es fehlt eben noch sehr an der Erkenntnis, daß in jeder vermeintlichen Untugend auch die Keime einer Tugend stecken.“

A. Gurlitt.

## Aus der Schule.

### Entwurf zu einem biblischen Lebensbilde „Moses“.

Von Lohoff-Stargard in P.

#### Vorbemerkungen.

Die Bestrebungen, die alttestamentlichen Unterrichtsstoffe zugunsten der Prophetengeschichte und des Neuen Testaments zu beschneiden, gewinnen immer mehr an Boden. Mit Recht scheidet man solche Stoffe, die für die sittlich-religiöse Bildung wenig oder gar keinen Wert haben, ganz aus und zieht andere Partien, die bisher in größter Breite behandelt wurden, zu kurzen Übersichten und Gesamtbildern zusammen, um auf diese Weise Zeit zu gewinnen für eine fruchtbringendere Unterweisung in den schönsten, gehaltvollsten und gediegensten heilsgeschichtlichen Materialien. Der Versuch der Verkürzung des alttestamentlichen Geschichtsstoffes ist schon von mehreren Methodikern mit Geschick durchgeführt worden. Es unterliegt keinem Zweifel, daß viele Abschnitte der Erzväter-, Richter- und Königs Geschichte gänzlich fehlen können, ohne daß der Zweck des christlichen Religionsunterrichts auch nur im geringsten gefährdet erscheint. Wenn dafür dann die Heilstatsachen des Neuen Testaments vorbereitende Prophetengeschichte und die neutestamentlichen Gebiete selbst desto gründlicher und plastischer zur Vorführung kommen, so ist das ein reicher Ersatz für die ausgelassenen Teile. — Ferner muß man bedenken, wie häufig auch in unseren Schulen die Lehrpläne mit biblischen Geschichten geradezu überladen sind, besonders in den nach konzentrischen Kreisen angelegten Plänen. Wenn in einer Woche drei bis vier biblische Geschichten zur Behandlung kommen sollen, so können die Verfasser derartiger Stoffpläne nur eine oberflächliche Betrachtung im Auge gehabt haben. Ob damit der Schule gedient ist? Nur das hat bleibenden Wert, was in lebendiger Anschaulichkeit, in geistvoller Vertiefung und ungezwungener und doch packender Nuganwendung an die Kinder herangebracht wird, und sollten dabei auch 6—8 Stunden für eine einzige biblische Geschichte verwendet werden müssen. Eine an der Oberfläche bleibende Behandlung,

die sich mit Vorerzählen, einigen Fragen nach dem Verständnis des Inhalts und etlichen süßlichen Ermahnungen begnügt, ist nutzlos, ja vom Übel. — Auf der Oberstufe der Volksschule jedoch, wo die Kinder mit dem Inhalte der biblischen Einzelgeschichten hinlänglich vertraut sein müssen, läßt sich eine bestimmte Art der kürzeren methodischen Bearbeitung anwenden, die bei aller Kürze dennoch nicht der notwendigen gedankenreichen Erfassung des biblischen Geschichtsinhalts zu entzaten braucht: das ist die Zusammenziehung des biblischen Geschichtsstoffes in lebensvolle Bilder: Lebens-, Charakter-, Situations-, Stimmungsbilder. Im Gegensatz zu den früher üblichen biblischen Lebensbildern, die meistens eine langweilige Aneinanderreihung der Einzelgeschichten oder eine trockene Aufzählung von Tatsachen waren, kommt es bei der Zeichnung der oben erwähnten Bilder darauf an, in jedem Einzelbilde einige wenige stark hervortretende Kristallisationspunkte zu schaffen, an welche sich, auch unter Zugrundelegung der chronologischen Tatsachenfolge, mit Leichtigkeit alle bedeutsamen Momente angliedern und alle ethischen Unterweisungen anschließen lassen. Voraussetzung ist dabei, daß die Kinder sich zu Hause an der Hand des biblischen Geschichtsbuches wiederholungsweise mit den in Betracht kommenden Einzelgeschichten vertraut machen. Auf diese Weise können z. B. die 12—15 Mosesgeschichten in einem vielleicht 3—4 Lehrstunden umfassenden Lebensbilde zu lebendiger Darstellung kommen. Der nachfolgende Entwurf zeigt die leitenden Hauptgedanken in Frageform, die sich daraus ergebenden, die Persönlichkeit Moses zeichnenden Einzelmomente als Antworten. Die eingeklammerten Fragen sind ganz unverbindlich und sollen nur den ungefähren Gang der mündlichen Besprechung andeuten.

### Lebensbild Moses’.

Einleitung: Die Familie Jakobs war durch Josephs Schicksal nach Ägypten geführt worden. Hier entwickelte sie sich unter dem Schutze des ihr günstig gesinnten Pharaonengeschlechts, abgesondert von den streng nach Kasten gegliederten Ägyptern, inmitten der reichen Landschaft Gosen zum selbständigen Volke. (Was wäre vielleicht in Kanaan mit Jakobs Familie geschehen? Warum blieb Israel in Ägypten unvermischt?) So waren mehrere Jahrhunderte friedlichstillen Lebens vergangen, als das regierende Königshaus gestürzt wurde. Die neuen Pharaonen erinnerten sich der Israeliten als aufgenommenen Fremdlinge, und nun begann eine Zeit entsetzlicher Bedrückung und Knechtung, die ihren Höhepunkt in dem grausamen Befehle des Pharao, alle ebräischen neugeborenen Knaben zu ertränken, erreichte. Aber schon hatte Gottes Hand eingegriffen und sich den Retter Israels erwählt.

#### I. Wie erzieht Gott den Moses zum Führer Israels?

(Wie suchte die Mutter den Knaben zu retten?) Moses, Amrams und Jochebeths Sohn, aus dem Stamm Levi, wurde in einer schlimmen Zeit geboren. Nachdem die Mutter den Knaben drei Monate versteckt gehalten, entzieht sie ihn den ägyptischen Mörderhänden durch eine List.

(Auf welche Weise kommt der Knabe ins Elternhaus zurück?) Gott fügt es, daß die Königstochter das ausgesetzte Knäblein findet. Auf den Rat der in der Nähe Wache haltenden älteren Schwester Moses', Mirjam, wird eine ebräische Pflegemutter geholt. Diese aber ist keine andere als des Kindes Mutter, Jochebeth, selbst.

1. So errettet Gott den Mosesknaben auf eine wunderbare Weise.

(Wie wirkt das Elternhaus auf den jungen Moses?) Im Elternhause lernt der Knabe ebräische Religion, Sprache, Sitte, Gesinnung kennen und wächst seinem Wesen und Geiste nach zu einem Ebräer heran. (Warum hat er eine höhere Bildung notwendig?) Aber um das schwere Werk der Führung und Leitung eines großen Volkes zu übernehmen, dazu reicht die engbegrenzte ebräische Bildung nicht aus. Im Jünglingsalter kam Moses auf den Wunsch der Königstochter an den königlichen Hof. (Wie erhält er eine höhere Bildung?) Hier empfing er nun eine allseitige Ausbildung in ägyptischer Sprache, Kunst und Wissenschaft und wurde vertraut mit dem damals in hoher Blüte stehenden ägyptischen Geistesleben. Das sollte ihm in seinem späteren Leben und Schaffen zum hohen Vorteile gereichen. Um ihm das verantwortungsvolle Führeramt anvertrauen zu können, 2. rüstete ihn Gott mit hoher Bildung aus.

Trotz des ägyptischen Einflusses fühlt sich Moses als Ebräer. (Woraus geht das hervor?) Das zeigen seine häufigen Besuche bei seinen bedrückten Landsleuten. Das beweist uns auch jene unselige Tat, die er an einem grausamen ägyptischen Aufseher begeht. (Was lehrt uns diese Tat über sein Wesen?) Wir erkennen, daß der zwar mutige, gerecht denkende, mitfühlende Jugendgeist des Moses nicht frei ist von bösen Regungen, Zähjorn, Eigenmächtigkeit, Unbesonnenheit, Noheit. Ein solches Wesen taugt nicht zur Führung und Regierung eines großen Volkes; es bedarf der göttlichen Zucht und Reinigung. (Wie läutert Gott sein Wesen?) Er muß in die Wüste fliehen, wo ihn Gott in seine Schule nimmt. Hier in der Stille und Einsamkeit, bei der Ausübung des einförmigen, friedlichen Hirtenberufes wird er allmählich ruhiger, besonnener, überlegender, ja sein früherer Wagemut schlägt mit zunehmenden Jahren sogar um in Zaghaftigkeit, Menschenscheu, Kleinglauben, Zweifel an der eigenen Person. (Woran erkennen wir die völlige Änderung seines Wesens?) Am brennenden Busche erteilt ihm Gott den herrlichen Auftrag, Israels Retter zu werden. Aber ohne jedes Selbstvertrauen sucht sich Moses dieser Aufgabe zu entziehen, indem er nacheinander seine geringe Person, Israels Unglauben, seine Unbeholfenheit im Reden als Ausflucht benutzt und zuletzt sogar Gott trotzig den Gehorsam verweigert. 3. Gott hat sein Wesen geläutert; aber es bedarf doch nun erst wieder der besonderen Aufrichtung und Stärkung Gottes, um Moses zu seinem Voten zu machen. (Wie stärkt ihn Gott im besonderen für dieses Amt?) Er gibt ihm seinen Bruder Aaron noch zum Begleiter. Um ihn aber ausdrücklich als gottbegnadeten Führer zu kennzeichnen, 4. rüstet er ihn mit göttlicher Kraft aus. (Wieso?)



## II. Inwiefern war Moses ein rechter Führer des Volkes?

(Welche Änderung ist an dem Manne Moses wahrzunehmen?) Eine bedeutsame Wandlung vollzieht sich in Moses' Wesen und Charakter, nachdem ihn der Herr seines Beistandes versichert hat. Der ungestüme Jugendmut ist aus dem gereiften Manne gewichen; aber auch die die Einsamkeit suchende, scheue Hirtennatur ist durch Gottes Eingreifen verschwunden. Jetzt, wo er, der Gesandte Gottes, auf der Schwelle zum Greisenalter steht, ist ein heroischer Zug besonnener Furchtlosigkeit, die im starken Gottvertrauen ihren festen Grund hat, ein Hauptzug in Moses' Wesen. (Wozu befähigt ihn die Wandlung seines Wesens?) Mit Aaron zusammen fordert er, der noch immer Pharao's Rache zu gewärtigen hat, von diesem den Auszug seines Volkes. Voll Hohn und Selbstüberhebung antwortet Pharao mit noch härterer Bedrückung des Volkes. Neue Plagen vermögen nicht, seinen starren Sinn zu brechen. Erst als er in seiner eigenen Familie schwer heimge sucht wird, gibt er dem Volke die Freiheit. Moses aber hat sich zum ersten Male als rechter Führer seines Volkes bewährt, indem er 1. von Pharao unerschrocken die Freiheit seines Volkes verlangte.

(Warum führt Gott das Volk Israel nicht auf dem kürzesten Wege nach Kanaan?) Nicht auf dem kürzesten Wege führt der Herr Israel in das Land der Verheißung, wenn auch der begonnene Zug die Richtung nach Nordosten nahm. Bald wenden sich die israelitischen Scharen nach Süden zum Schilfmeer. In der Wüste wollte sich Gott sein Volk erst zubereiten und erziehen durch Moses' tatkräftige Hand; denn noch fehlt viel zu einem selbständigen, glaubensstarken Gottesvolke. (Wie zeigt sich das bald?) In namenloser Angst sehen sie die ägyptischen Streitwagen und Reiter scharen herankommen; Verderben hinter sich und vor sich. Wieder ist Moses ein rechter Führer. Mit Ruhe und Umsicht ordnet er das Volk, weist hin auf die am Himmel schwebende, Hilfe bringende Wolfensäule. So fordert er 2. das Volk zum starken Gottvertrauen auf und rettet es als Gottes Werkzeug durch ein herrliches Wunder.

(Wie zeigt sich Israel dankbar?) Vom jenseitigen Ufer aus sehen sie den Untergang der einstigen Bedrücker und erkennen sichtbar Gottes Schutz und Hilfe. Da halt das Lager wider von Paukenschlag und Hornklang und Liedern zu Gottes Lob und Ehre. Vor allem aber zeichnen sich Moses und seine Angehörigen (Mirjam!) aus durch begeistertes Lobpreisen des Herrn, und dieses gute Vorbild verfehlt die Wirkung auf das übrige Volk nicht. Wohl dem Volke, das von frommen Fürsten 3. zum Lobe und Preise gegen Gott angehalten wird.

Auf dem beschwerlichen Zuge durch die Wüste hilft Gott dem Volke auf Schritt und Tritt. (Wieso?) Er führt es durch die Wolken- und Feuer säule, läßt bitteres Wasser trinkbar werden, schickt Fleisch und Brot (Wachteln und Manna) und spendet Wasser aus dem Felsen. Moses findet stets den Weg zum Herrn, wenn das kleingläubige Volk murren und hadert. Mit Gottes Beistand weiß er alle Not abzuwenden. So sorgt er 4., wo und wie er nur kann, für das leibliche Wohl seines Volkes.



(Welchen Nutzen bringen dem Volke die Gefahren der Wüste?) In ungeordneten Scharen, ungeübt und untüchtig zum Widerstande gegen einen Feind, so waren sie aus Aegypten gezogen. Aber schon hat die Wüste mit ihren Gefahren ihren Mut geweckt, ihren Arm gestählt. Als die umherschweifenden wilden Scharen der Amalekiter sie zum offenen Kampfe herausfordern, stellt Moses einen tapferen, jungen Mann (Josua) an die Spitze kampfbereiter Krieger. Doch ohne die Hilfe Gottes hätte auch ein Josua gegen die überlegenen Streitkräfte der Amalekiter nichts ausrichten können. Erst als sich Moses im anhaltenden Gebet an den Herrn wendet, neigt sich der Sieg auf Israels Seite. So führte Moses 5. das Volk zum Siege.

Nun lenkt das Volk ein in die Täler zwischen den Sinaibergen. Hier wird der Gottesbund geschlossen: Gott ist König, Moses der Mittler, Israel Bundesvolk. Herrlich offenbart sich ihm Gott in gewaltigen Naturerscheinungen und verkündet von der wolkenumhüllten Sinaispitze herab das Bundesgesetz, welches, in Stein gegraben, Moses dem Volke zu ewiger Aufbewahrung bringt. Zu diesem Grundgesetze fügt dann Moses durch göttliche Eingebung noch eine reiche Anzahl anderer gesetzlicher Vorschriften, die für die Regierung und das Wohlergehen des Volkes von großem Nutzen waren. Wie ein rechter König gibt er 6. seinem Volke weise Gesetze.

(Wie zeigt sich Israel als ungetreues Bundesvolk?) Ein wankelmütiges Volk ist Israel. Schnell bricht es das gegebene Versprechen, als der starke Führer fehlt, und sinkt zum elenden Bilderdienst herab und übertritt damit gleich das erste der heiligen Gottesgebote. Wie ergrimmt Moses, als er sein Volk um das goldene Kalb tanzen sieht! In gerechtem Zorn straft er 7. als strenger Richter die Ungerechten.

(Wie zeigt Moses seine Liebe zum Volke?) Und dennoch, wie er's schon oft getan, legt er Fürbitte ein, als der Herr das Volk wegen seiner Treulosigkeit verderben will. Er will lieber selbst sein Leben lassen, als sein Volk vernichtet sehen. So handelt er wie ein liebevoller, gütiger Herrscher; 8. er bittet für sein Volk.

(Was fehlte dem Volke zur rechten Gottesverehrung?) Moses hatte erkannt, daß das Volk eine Stätte haben mußte, wo es sich zum Lobe und Preise Jehovas versammeln konnte. (Wie hilft Moses diesem Mangel ab?) Moses baut eine zusammenlegbare, tragbare Hütte, die in ihrer Aus schmückung ein würdiges Gotteshaus für die Wüstenwanderung war. Seinen Bruder Aaron setzte er als Hohenpriester, den Stamm Levi zu Priestern und Tempeldienern ein und ordnete auch Opfer und Feste. Das ist ein schönes Zeichen seiner Herzensfrömmigkeit, daß er 9. seinem Volke Gotteshaus und Gottesdienst einrichtet.

(Warum muß Israel 40 Jahre in der Wüste bleiben?) Nach fast 2jährigem Aufenthalte am Sinai geht der Zug nach Nordosten weiter zum Lande der Verheißung. Wie bald hätten sie ihr Ziel erreicht, wäre Israel gläubig und treu geblieben! Aber der alte Kleinglaube, Verzagt heit und Unstetigkeit brechen wieder hervor und beweisen, wie wenig noch Israel geeignet ist für den Besitz eines eigenen Landes. (Mund-

schafter!) Durch ein langandauerndes Nomadenleben will sie der Herr strafen für die Sünde und zugleich erziehen zu einem einheitlichen, vertrauensstarken Volke. Wie oft aber regen sich böse Triebe und zeitigen schlimme Folgen! Sogar offenbare Auflehnung (Rotte Korah!), Verstocktheit, Hohn und Spott („uns ekelst über dieser losen Speise“), wofür des Herrn Strafe nicht ausbleibt (eherne Schlange!), sie wollen kein Ende nehmen. Wäre Moses ein unbesonnener, willensschwacher Führer gewesen, er hätte das Volk längst sich selbst überlassen. So aber hält er geduldig und klug, streng und milde zu rechter Zeit, die Zügel fest in der Hand und hat 10. immer wieder Geduld mit seinem schwer zu lenkenden Volke.

Endlich ist aber auch seines Lebens Ziel gekommen. (Wie zeigt er sich schwach?) Er war auch nur ein Mensch, der sündigt gegen Gott. Wir sehen es am Haderwasser. Wem aber viel gegeben ist, von dem wird auch viel gefordert. Daher die strenge Strafe, die er für seinen Ungehorsam nebst Aaron erhält. Noch erobert er das Ostjordanland und gibt es den Stämmen Ruben, Gad und halb Manasse. Dann setzt er seinen Nachfolger Josua ein, ermahnt das Volk zur Treue gegen Gott, segnet es und besteigt die Nebo Spitze, von der aus ihm Gott das heilige Land zeigt. Ein Blick der Wehmut und Freude zugleich! (Wieso?) Gott nimmt ihn in seine Vaterarme. 11. Zufrieden und gottergeben neigt Moses sein Haupt zum Todeschlasse, und Jehova bereitet ihm sein Grab in den von Menschen nie betretenen Felsenklüften des Nebo.

### III. Wieso war Moses' Ende ein seliges?

„Wer so stirbt, der stirbt wohl!“ darf man mit Recht von Moses sagen. (Wieso?) In den letzten Jahren der Wüstenwanderung, als er die letzten der mit ihm aufgewachsenen Generation ins Grab sinken sah, dichtete Moses den schönen 90. Psalm. (Welche Beziehung hat er zu Moses' eigenem Lebensgange?) In diesem singt er von Gottes Ewigkeit und des Menschen Hinfälligkeit, und am Schlusse bittet er inbrünstig: „Herr, kehre dich doch wieder zu uns usw.“ Was er aber von der Köstlichkeit des Menschenlebens behauptet: „Unser Leben währet — Arbeit gewesen“, das hat er an sich selbst reichlich erfahren. Nur darum war sein Leben ein glückliches, sein Ende ein seliges, weil 1. er ein arbeitsreiches, aber deshalb köstliches Leben hinter sich hatte.

Was sollte nach Moses', dieses gewaltigen Gottesmannes, Tode aus dem Volke, das vor den Toren Kanaans stand, werden? So dachte wohl mancher im Volke. Aber der Herr hat schon für einen fähigen Mann gesorgt, der die Führerschaft übernehmen kann. Jener Josua ist's, der sich schon im Kampfe mit Amalek und dann als zuverlässiger Kundschafter bewährt hat. Für Moses aber war es eine tröstliche Beruhigung, daß er 2. einen würdigen Nachfolger fand.

Welch eherne Gestalt, dieser Moses! 120 Jahre reichbewegten Erdenwallens lasten auf seinen Schultern; aber seine Gestalt ist ungebeugt, sein Körper nicht verfallen, seine Augen nicht dunkel und matt, wenn auch die Stirne durchfurcht, das Haar gebleicht ist. Nichts von

Siechtum und Krankenbett hören wir an seinem Ende. Straff und kernig besteigt er den Nebo, wo Gott ihm die ewige Ruhestatt bereiten will. So verkümmern ihm nicht Krankheit noch Schmerzen seine letzten Tage.  
3. Er ist stark und rüstig bis an sein Ende.

(Wie dachte das Volk über Moses?) Das Volk hatte in den langen Jahren der Wüstenwanderung wohl erkannt, was Moses ihm gewesen war. Bei aller Strenge hatte er sich genugsam als gütiger und gerechter Herrscher bewiesen, der sogar bereit war, sein Leben für das Volk zu lassen („Herr, tilge mich usw.“). (Wie zeigt sich das enge Band zwischen Moses und dem Volke?) Es ist ein ernster, tiefergreifender Augenblick, als Moses sich von seinem Volke auf ewig verabschiedet. Er aber kann das sichere Bewußtsein in die Ewigkeit mitnehmen, daß er 4. von seinem Volke innig geliebt und hochgeehrt wird. Wohl dem Herrscher, von dem dies gesagt werden kann!

Ein seltsam erhabenes Bild! An dem zackigen Gipfel des Nebo lehnt eine mächtige Greisengestalt. Weißes Haar wallt auf die Schultern herab; die Linke greift in den langen, greisen Bart; die Rechte ruht über dem Auge, welches in die weite Ferne hinausschaut. Eine vom Abendsonnenstrahle rötlich glänzende Wolke schwebt am Himmel. Wer ist der sinnend schauende Greis? Moses, den der Herr hierhergerufen hat, um das verheißene Land vor seinem Ende noch mit eigenen Augen zu betrachten. Eben ertönt aus der Wolke die himmlische Stimme: „Da siehe, Moses, das Land deiner Urbäter, welches ich deinem Volke zurückgeben will!“ Und Moses Blick schweift weithin über die glitzernden Fluten des Toten Meeres, über die grünen Gefilde bei Gilgal, über das Silberband des Jordans, nach den Höhen von Jerusalem und Bethlehem, ja bis zu den waldigen Hügeln und Anhöhen des Ephraimgebirges im Nordwesten. (Was lesen wir in Moses' Herzen?) Wie wehmuthsvoll ist ihm ums Herz! So nahe am Ziele seines Lebenswerkes, und doch darf er nicht hineinziehen in jenes herrliche Land. Aber was hätte er, der Greis, auch davon? Nicht seinetwegen hat er gekämpft und gerungen, sondern nur für sein geliebtes Volk. Soll's ihm nicht Freude die Fülle sein, wenn er weiß: Dein Volk hat erreicht, was du ihm erstrebt hast? So ist es ihm auch Seligkeit schon, wenn er 5. das Land der Verheißung schauen kann.

(Wie entschlummert Moses?) Da sinkt die Hand herab; die Glieder werden matt; er läßt sich auf dem Felsblock am Eingange der Kluft nieder; die Augen fallen ihm müde zu. Leise und lind naht sich ein sanfter Schlummer, der immer tiefer wird und zuletzt unmerklich übergeht in den Schlaf, von dem niemand mehr erwacht. — Die Winde wehen, die Stürme brausen und rütteln an den Felsen; eine mächtige Platte stürzt über die Felskluft und verschließt die Grabstätte des Mannes Gottes. War's nicht Gottes Hand, die Moses so am stillen, niemals von Menschen betretenen Orte das Grab bereitet? 6. In Gottes Schutze zu entschlafen und von seiner Hand begraben zu werden, kann es ein seligeres Ende geben?





Dieser Abzug, der durch die Zeit der Zahlung bestimmt wird, heißt **Diskont**. (Anschieben!)

Wie groß ist der Diskont in unserer Rechnung bei sofortiger Zahlung? (24 M.)

Wieviel Mark braucht dann der Kaufmann nur zu bezahlen? ( $600 - 24 = 576$  M.)

Die Summe, die er mit barem Gelde bezahlt, heißt die **Barsumme** oder **Barzahlung**. (Anschieben!) Wie groß ist also die Barzahlung? (576 M.)

Welche Summe ist der Kaufmann nach der Rechnung schuldig? (600 M.)

Wie wird man wohl die Summe nennen können? (Rechnungssumme oder Schuldsumme.) (Anschieben!) Wie groß ist die Schuldsumme? (600 M.)

**Zusammenfassung.** Gib nun noch einmal die Schuldsumme, den Diskont und die Barzahlung an!

Übung im Feststellen der Begriffe an andern Beispielen.

„Die Rechnung lautet auf 300 M., es werden 25 M. erlassen.“

Bestimme a) die Schuldsumme, b) den Diskont, c) die Barzahlung.

## B. Der Diskont und die Barzahlung werden berechnet.

a) Ohne Ansatz.\*)

Wir kehren zu unserer Rechnung zurück.

Wieviel Mark werden an 600 M. in  $\frac{1}{2}$  Jahr erlassen? (24 M.)

Wie groß ist der Diskont auf das Jahr? (48 M.)

Wie groß ist dann Diskont für 100 M. auf 1 Jahr?

Wieviel % find das? (8 %.)

Der Diskont wird immer durch % angegeben und für gewöhnlich aufs Jahr berechnet. Der Diskont kann auch auf den Monat bezogen sein. Das wird auf der Rechnung angegeben. („Bei früherer Zahlung 8 % Diskont aufs Jahr! Hinschreiben!“)

Berechne nach dieser Angabe den Diskont und die Barzahlung!

**Normallösung.** Der Kaufmann erhält 8 % Diskont aufs Jahr, d. h.: an 100 M. erhält er in 1 Jahr 8 M., dann erhält er an 600 M. ( $6 \times 8 = 48$ ) 48 M. und in  $\frac{1}{2}$  Jahre 24 M. Also beträgt der Diskont für 600 M. zu 8 % in  $\frac{1}{2}$  Jahre 24 M.

**Übungsaufgaben.** Die Rechnung lautet auf 360 M., Ziel 4 Monate, bei sofortiger Zahlung 10 % Diskont aufs Jahr. Normallösung s. vor. Aufgabe.

Ausgehend von der vorstehenden Rechnung wird gefunden: Werden aufs Jahr 8 % (Diskont) bewilligt, so werden auf den Monat  $\frac{2}{3}$  % Diskont gewährt. Die Normallösung ebenso.

b) Mit Ansatz.

**Aufgabe.** Eine Rechnung lautet auf 787,20 M., Ziel 4 Monate, bei früherer Zahlung 6 % Diskont aufs Jahr.

\*) Anmerkung. Die Ansätze sind möglichst ohne Hilfe von den Kindern selbst zu entwickeln und auszurechnen.

a) Wieviel ist sogleich zu bezahlen?

b) Wieviel ist  $1\frac{1}{2}$  Monate vor dem Ziel zu bezahlen?

a) An 100,00 M. werden in 1 Jahr 6 M. erlassen

" 787,20 " " "  $\frac{1}{3}$  " ? " "

$$\frac{2}{6 \cdot 78720} \quad \frac{100}{100 \cdot 3} = 15,744 \text{ M.}$$

$$D. = 15,74 \text{ M.}$$

$$787,20 \text{ M.} - 15,74 \text{ M.} = 771,46 \text{ M.}$$

Also beträgt die Barzahlung 771,46 M.

b) An 100,00 M. werden in 1 Jahr 6 M. erlassen

" 787,20 " " "  $2\frac{1}{2}$  Mon.? " "

$$\frac{984}{6 \cdot 78720 \cdot 5} \quad \frac{100}{100 \cdot 12} \quad \frac{2}{2} \quad D. = 9,84 \text{ M.}$$

$$787,20 \text{ M.} - 9,84 \text{ M.} = \text{Barzahlung: } 777,36 \text{ M.}$$

C. Der Prozentsatz des Diskonts wird berechnet.

a) Ohne Ansaß.

Aufgabe. Ein Kaufmann erhält eine Weinlieferung für 300 M., Ziel 3 Monate. Er bezahlt die Schuld sofort mit 295 M.

Wieviel % Diskont sind ihm fürs Jahr bewilligt?

Normallösung. Der Kaufmann bezahlt eine Rechnung von 300 M. bei 3 Monate früherer Zahlung mit 295 M., d. h. an 300 M. werden ihm auf 3 Monate 5 M. Diskont bewilligt, auf 1 Jahr 20 M. Erhält er an 300 M. aufs Jahr 20 M., so erhält er an 100 M.  $6\frac{2}{3}$  M. Also erhält er  $6\frac{2}{3}$  % Diskont.

Übungsaufgaben.

|    | Schuldsumme | Ziel     | Barzahlung |
|----|-------------|----------|------------|
| 1. | 200 M.      | 6 Monate | 195,00 M.  |
| 2. | 450 "       | 3 "      | 448,50 "   |

b) Mit Ansaß.

Aufgabe. Wieviel beträgt der Prozentsatz des Diskonts: Schuldsumme 360 M., Ziel 3 Monate, Barzahlung 356,40 M.?

An 360 M. werden auf 3 Monate 3,60 M. Diskont gewährt

$$\frac{360}{100} \cdot \frac{100}{360} \cdot \frac{12}{3} = 4 \% \text{ Diskont.}$$

Übungsaufgaben.

|             |         |      |                  |            |           |
|-------------|---------|------|------------------|------------|-----------|
| Schuldsumme | 780 M., | Ziel | 4 Monate,        | Barzahlung | 741,00 M. |
| "           | 720 "   | "    | $1\frac{2}{3}$ " | "          | 715,50 "  |

## D. Die Schuldsomme wird berechnet.

### a) Ohne Ansaß.

Aufgabe. Eine nach 6 Monaten fällige Summe wird mit 380 M. sogleich bar bezahlt. Diskont 10 % aufs Jahr. Wie hoch beläuft sich die Summe?

Normallösung. Beträgt der Diskont auf 12 Monate 10 %, so beträgt er auf 6 Monate 5 %. Für 100 M. werden sogleich 95 M. bezahlt, dann sind nach 6 Monaten für 380 M. soviel 100 M. zu zahlen, als 95 in 380 M. enthalten sind, das ist 4 mal der Fall = 400 M.

Also beträgt die Schuldsomme 400 M.

### Übungsaufgaben.

Barzahlung 704 M., Ziel 9 Monate, Diskont 16 %.

### b) Mit Ansaß.

Aufgabe. Eine nach 9 Monaten fällige Summe wird mit 382 M. gleich bezahlt. Diskont 6 % aufs Jahr. Wie hoch beläuft sich die Summe?

$$\begin{array}{r}
 95,50 \text{ M. werden für } 100 \text{ M. gezahlt} \\
 382,00 \quad " \quad " \quad " \quad ? \quad " \quad " \\
 \hline
 2 \\
 100 \cdot 2 \cdot 382 \\
 \hline
 191 \quad \text{Schuldbj.} = 400 \text{ M.}
 \end{array}$$

Übungsaufgaben. Eine Summe, fällig am

a) 1.10. wird am 1.4 mit 6 % Diskont für 388 M.

b) 27.8 " " 12.6 " 5 % " " 475 "

bezahlt. Wie hoch beläuft sich die Schuldsomme?

## Otto der Große.

Lektion für die Volksschule nach der darstellenden Lehrform.

Von Rektor Rudolf Friemel, Dittfurt.

Die darstellende oder entwickelnde Lehrform ist die schwerste. Sie hat dafür erhebliche Vorteile und Vorzüge. 1. Das Kind baut aus seinen Vorstellungen den neuen Stoff mit auf. 2. Das Kind ist vorwiegend gebend, selbsttätig, das Erreichte scheint selbst erworben. 3. Mit der Stoffgewinnung verschmilzt die Vertiefung zu einem Akte. — So macht die darstellende Lehrform den Unterricht fruchtbarer, interessanter und einheitlicher.

### I.

Wir wollen einen Stoff aus der Weltgeschichte behandeln.

Wen oder was habt ihr zuletzt besprochen? Heinrich I. — Dann wollen wir der Reihe nach weitergehen. — Wie heißt ein König, der einem andern nachfolgt? — Von wem müssen wir also reden? Nach-

folger Heinrichs. — König Heinrich war gestorben. — Wer konnte da neuer König werden? Wer wurde Nachfolger Wilhelms I.? In welchem Verhältnis stand Friedrich III. zu Wilhelm I.? Wer wurde Nachfolger Friedrichs III.? In welchem Verhältnis stand Wilhelm II. zu Friedrich III.? Warum konnte hier jedesmal der Sohn Nachfolger werden? War Deutschland damals schon eine erbliche Monarchie? Was war es denn für ein Reich? Was stand nach dem Tode Heinrichs noch nicht fest? Wer hat diesen Wunsch wohl gehabt? Noch mehr hat der Vater darin getan? Für welchen Sohn hat der Vater gesorgt? Was war also für die Nachfolge anzunehmen? Wie wurde die Erwartung bestätigt? Dieser Sohn hieß Otto. — Warum wählten die Fürsten den ältesten Sohn Heinrichs, Otto, zum König? Kinder finden nur: Um den Willen des Königs Heinrich zu erfüllen.

Da hilft der Lehrer: Ihr spielt Räuber und Gendarm. Wen wählt ihr zum Räuberhauptmann? Warum wählten die Fürsten den Otto zu ihrem König? Wir wollen nachher sehen, ob er die Erwartung erfüllt hat. — Wovon haben wir erzählt? Fasse zusammen, was von der Wahl Ottos gesagt ist!

An der Tafel steht: Heinrichs I. Nachfolger. 1. Die Wahl Ottos.

Ergebnis: Wir haben zuletzt Heinrich I. gehabt. Da müssen wir von seinem Nachfolger sprechen. Es konnte ein Sohn oder ein fremder Fürst Nachfolger werden. Der Sohn wird Nachfolger, wenn das Reich eine erbliche Monarchie ist. Ist das Reich ein Wahlreich, so kann auch ein fremder Fürst Nachfolger werden. Deutschland war ein Wahlreich. Heinrich wünschte gern seinen ältesten Sohn zum Nachfolger. Die Fürsten wählten ihn auch zum Könige, weil sie den Willen Heinrichs ehren wollten, und weil sie den Sohn für einen tapferen Fürsten hielten. So wurde Otto König.

## II.

Otto war gewählt. Was mußte ihm da zum Zeichen seiner Macht und Würde übergeben werden? Wie nennt man die feierliche Handlung? Welches war die Krönungsstadt? Wovon wollen wir nun hören?

An die Tafel wird geschrieben: 2. Die Krönung Ottos.

Von dieser Krönung erzählt ein Geschichtsschreiber folgendes: Schlagt Lesebuch Gabriel und Supprian S. 210 auf (Benutzung von Quellenstück.\*) Der Lehrer liest Abschnitt 2 vor.

Wovon handelt er: Empfang, Begrüßung des Königs in der Kirche. Erkläre: Erzbischof, Pforte, Münster. — Was erwies der Erzbischof dem Könige durch den Empfang? So soll es immer sein! — Was befundete das Volk durch seinen Zuruf? Das erinnert an einen König aus der biblischen Geschichte, dem das Volk auch nach seiner Wahl zujuchzt! — Erzähle von dem Empfange des Königs in der Kirche!

\*) Nach Widukind von Corvey.



An die Tafel wird unter 2. Die Krönung Ottos a geschrieben.

Was soll das a bedeuten? Lest nach! Lehrer liest Abschnitt 3 vor bis „geleiteten ihn zum Throne“. Er sollte beschirmen die Christen, den Frieden, die Witwen und Waisen. — Wo fand diese Feier statt? Darum nennt man sie? — Erzähle von der kirchlichen Feier!

An die Tafel wird neben a ein b geschrieben.

Was soll das b bedeuten? Lest nach! Lehrer liest das übrige vom 3. Abschnitt vor. Sage für Pfalz anders! Fürsten feiern ein Fest! — Wie geht's auf dem Feste her? Beschreibe die Pracht. Im Münster fand die kirchliche Feier statt. — Wie nennen wir diese Feier im Schloß? Erzähle von der weltlichen Feier!

An die Tafel wird neben b ein c geschrieben.

Was bedeutet das c?

Für ein gefördertes Kind: Beschreibe die Krönung Ottos I. (Denke dabei an a, b, c.) — Der König und alle weltlichen und geistlichen Fürsten waren beieinander. Was hielt sie zusammen? Welcher Spruch rühmt die Eintracht? Wann haben wir in unseren Tagen ein glänzendes Bild deutscher Einigkeit und Eintracht gehabt? Noch mehr! Was tun die Großen sogar dem König? Als wen erkennen sie ihn dadurch an? Zu wessen Zeiten erkannten die Herzöge den König noch nicht als ihren Herrn an? Aber als was fühlten sie sich seinem Sohne gegenüber? Durch wessen Arbeit hatten sie diese Erkenntnis gewonnen? Für wen also hatte der Vater gearbeitet? Welcher Spruch sagt, daß des Vaters Arbeit den Kindern zugute kommt? Vergleiche die Krönung Ottos mit der Thronbesteigung unseres Kaisers! Vergleiche den Regierungsantritt Ottos mit dem seines Vaters!

### III.

Die Fürsten haben den König, den sie gewählt. Das Volk hat diesem Könige zugejauchzt.

Was scheint da nur über die Wahl Ottos zu herrschen? Und wo hätte müssen die Freude am größten sein? Zu seiner Familie gehörte auch sein Bruder Heinrich. Der König Heinrich hatte 2 (3) Söhne. Einer konnte nur König werden. Nun denkt an die Brüder Josephs. Wie wurden die Brüder, als sie sahen, ihr Bruder hatte einen bunten Rock. Hier war vielmehr als ein bunter Rock! — Was entstand da auch im Herzen Heinrichs? Welchen Wunsch empfand er? Er redete sich ein, ein Recht auf die Krone zu haben; denn, sagte er, ich bin geboren, als mein Vater König war, ich bin der Königssohn; aber Otto wurde schon geboren, als mein Vater noch Herzog war. Urtheilt über sein böses Begehren! — Was wurde aus dem bösen Begehren? Was tat er gegen seinen Bruder? Was hatte er durch die Empörung begangen? Unrecht, Sünde. — Was ist aber die Sünde für die Leute? Wem ward darum der Sieg in dem Kampfe? So rasch wollte sich Heinrich nicht verloren geben. Allein konnte er den König nicht besiegen. — Was tat er darum wohl? Gegen wen wollten die auch kämpfen? Wie waren sie dann auch gegen

Otto? Mit wem verband er sich also? Aber Otto besiegte sie bei Kanten. Die Feinde Ottos kamen um. Der Bruder unterwarf sich und erhielt Verzeihung. — Wovon haben wir jetzt erzählt? Erzähle von dem Kampfe Ottos gegen seinen Bruder Heinrich.

Am die Tafel wird dasselbe geschrieben. (3.) Darunter a.

Was bedeutet a? 1. Empörung.

Was bedeutet b? 2. Empörung.

(Von der Darstellung des Ergebnisses wird wegen des Raumes hier Abstand genommen.)

Allein oder mit Hilfe anderer konnte er seinem Bruder die Krone nicht nehmen. Da griff er zu einem noch teuflischeren Plane. — Wovor schreckte er nicht zurück? Während des Gottesdienstes wollte er ihn in Duedlinburg ermorden lassen. Auch Josephs Brüder wollten Joseph töten. — Wie konnte aber Joseph in Agypten seinen Brüdern sagen von ihrem Tun und Gottes Walten? Oder Hiob 5, 12 sagt: Er macht zunichte die Anschläge der Listigen, daß es ihre Hand nicht ausführen kann. — Was ist doch des Herrn Wort? Wie bewahrheitet sich der Spruch auch hier? Der Mordanschlag wurde entdeckt und vereitelt. — Was hatte Heinrich gewißlich verdient? Und doch verzieh Otto auch jetzt dem Schuldigen! Hört, wie Heinrich Vergebung nachsucht und erhält!

Lehrer trägt das Gedicht von H. v. Mühler vor „König Otto und sein Bruder Heinrich“. Da aber „nur wahre Geschichte von den Kindern memoriert werden soll“ (Herbart, Umriß § 246), streicht der Lehrer zu Duedlinburg und sagt dafür gleich den Ort der Begebenheit: Frankfurt; statt Kaiser muß immer König gesetzt werden.

Was erzählt das Gedicht? Erzähle, wie Heinrich zum dritten Male Verzeihung erhält.

Lehrer schreibt an die Tafel unter 3. Kampf Ottos gegen seinen Bruder c.

Das wird euer nächster Aufsatz.

Welcher von den beiden Brüdern gefällt dir? Warum? Warum mißfällt dir Heinrich? Nun kann ich die Frage aus dem 1. Teil beantworten. — Hatten die Fürsten recht getan, Otto zum Könige gewählt zu haben? Ich kenne aus der biblischen Geschichte zwei Brüder, die dem Otto und Heinrich ähnlich sind. Vergleiche Esau und Jakob mit Otto und Heinrich! Esau ist der ältere, der jüngere Jakob will ihm den Erstgeburtssegens rauben; er muß fliehen; zuletzt versöhnen sie sich beide. — Otto ist der ältere, der jüngere Heinrich trachtet ihm nach der Krone; er muß fliehen; zuletzt Versöhnung. Aber Unterschied! Jakob nimmt Erstgeburt wirklich fort. Heinrich erhält die Krone nicht.

#### IV.

Die inneren Feinde des Reiches waren besiegt. Was hatte das Reich zur Zeit Heinrichs noch für Feinde gehabt? Welches waren die äußeren Feinde? Was hatte Heinrich ihnen getan? Worauf saamen sie da gewiß? Wann hielten sie den Zeitpunkt, sich zu rächen, für ge-

kommen? Warum meinten sie jetzt wieder rauben und plündern zu können? Wodurch wollten sie gewiß den Sieg erringen? Überzahl. — Sie hatten ein Reiterheer wie der Sand am Ufer des Meeres und prahlten: Unsere Kasse werden die deutschen Flüsse und Ströme austrinken und mit ihren Hufen die Städte zerstampfen. Denkt euch einen Einfall der Ungarn und beschreib ihn! — Wie sagt aber ein Sprichwort vom Übermut? Was wird Otto getan haben? Als was für einen Krieger kennen wir ihn? Er zog ihnen entgegen und traf sie auf dem Lechfelde! Lage desselben! Ein Kampf auf Leben und Tod stand bevor. — Wie bereitete sich Otto mit seinem Heere auf den Tod vor? Auf wen verließ sich also Otto? Da werde ich an eine biblische Geschichte erinnert; auf der einen Seite stand ein Riese, der sich auf seine Kraft verließ, auf der anderen Seite stand ein kleiner Mann, der sich auf Gott verließ. — Wen meine ich? Ausgang der Schlacht! Wie da, so hier! — Wie war also der Ausgang der Schlacht auf dem Lechfelde? Ich bringe euch hier ein Bild mit vom Ende der Schlacht auf dem Lechfelde!\*) — Was siehst du auf dem Bilde? Wen siehst du an der Spitze der Deutschen? Was trägt er in der Hand? In der Fahne ist der Erzengel Michael, der den bösen Feind bekämpft und bezwingt. — Warum stellt das Bild das Ende der Schlacht dar? Ja, die Ungarn waren so besiegt, daß 100 000 tot auf dem Schlachtfelde lagen, daß sie nie wieder nach Deutschland gekommen sind. Wovon haben wir jetzt erzählt?

Lehrer schreibt an die Tafel: 4. Kampf Ottos gegen die Ungarn. Erzählt von dem Kampfe Ottos gegen die Ungarn!

(Raummangels halber muß hier auf Zusammenfassung verzichtet werden.)

Auf wen verließ sich Otto? Wie war darum der Ausgang der Schlacht? Welches Wort gibt diesen Gedanken wieder? Wer Gott vertraut. — Wie trat hier ganz Deutschland dem Feinde gegenüber? Wie wurden dadurch die Deutschen? Wie sagt doch das Sprichwort von der Einigkeit? Wo hatte schon einmal das geeinte Deutschland einen andern äußeren Feind geschlagen? Wer stand da an der Spitze aller Stämme? Ausgang der Schlacht! — Was geschah wohl nach der Schlacht mit den Anführern? — Wie heißt Deutschland danach im Liede: Ich hab' mich ergeben. Singe: Mein Herz ist erglommen. Otto bekam den Beinamen „der Große“. Vergleiche die Schlacht auf dem Lechfelde mit der Schlacht im Teutoburger Walde. — Was kann die Jetztzeit aus diesen Siegen lernen? Darum wollen wir geloben: Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern.

## V.

Die inneren und äußeren Feinde des Reiches waren besiegt. Otto stand auf der Höhe seiner Macht. Da richtete er seinen Blick auf das Land im Süden, das Karl der Große mitregiert hatte.

\*) Vohmehers Wandbilder. Verlag Otto Troitzsch, Berlin. Bild 6.



Welches Land war das? In Italien herrschte ein König, der die junge Witwe seines Vorgängers, Adelheid, mit seinem Sohne verheiraten wollte. Der Sohn war ein roher Mensch. — Wird er da der Adelheid gefallen haben? Weil er ihr nicht gefällt, . . . fahre fort! — An wen wendet sie sich in ihrer Not? Dieser Notschrei kam Otto gelegen! — Wieso war ihm der Ruf nach Italien angenehm? Außerdem war er Witwer, Adelheid Witwe. — Was hat er gewiß getan, als Adelheid seine Hilfe anruft? Was erwartest du von dem tapferen, siegreichen Otto? Was war der Lohn für seine Hilfe? Jetzt bedrängte derselbe König den Papst. — Zu wessen Zeiten war schon ein Papst bedrängt? Was hatte Papst Leo in der Not getan? Das war noch nicht vergessen. — Was tat auch dieser Papst? Und Otto? Denkt wieder an den Papst Leo, der von Karl befreit war. — Was tat er aus Dankbarkeit? Welche Tugend hat auch dieser Papst Johann besessen? Was tat auch er? Otto war der erste Kaiser des heiligen römischen Reiches deutscher Nation. Zu seiner Macht hatte er nun das entsprechende Ansehen. — Wovon haben wir erzählt?

Lehrer schreibt an die Tafel: 5. Ottos Kaiserkrönung.

Erzähle, wie Otto zum Kaiser des heiligen römischen Reiches deutscher Nation gekrönt wurde. Vergleiche Karls des Großen Kaiserkrönung mit der Ottos des Großen.

## VI.

Wir haben gehört, Otto war ein Witwer.

Was beklagte er dann schon? Diese seine Gemahlin war eine englische Königstochter gewesen, Editha. — Aus welcher Stadt stammte sie dann wohl? In welchem Flusse liegt London? Wie hatte sie ihre Heimat wohl gehabt? Woran hat sie in Deutschland oft gedacht? Wenn sie nun in Magdeburg war, meinte sie, in London zu sein. — Wie kam die Täuschung? Wie gewann sie da Magdeburg? Otto wollte ihr diese zweite Heimat immer noch lieber machen. — Wodurch konnte er das? (Verschönert, vergrößert, mit Stadtrechten beschenkt.) — Was war Magdeburg dafür dem Otto schuldig? Wie trugen die Magdeburger den Dank später ab? Leider starb sie viel zu früh. Otto beklagte ihren frühen Verlust, das haben wir schon gesagt. — Welche Stadt beweinte auch ihren frühen Tod? In der Lesekunde wollen wir aus unserem Gabriel und Supprian noch mehr über Editha lesen. S. 484. — Welche Worte aus dem sechsten Gebot erfüllten Otto und Editha? Gib eine Überschrift zu dem Besprochenen! Ottos Familienleben.

Lehrer schreibt dasselbe unter 6 an die Tafel; darunter a.

Otto war fünf Jahre Witwer. Erzähle, wie er seine zweite Frau, Adelheid, heiratet.

Lehrer schreibt unter 6, Ottos Familienleben, ein b.

## VII.

Mit welchem Kaiser hatte Otto manche Ähnlichkeit? Und das im Kriege und im Frieden. — Welche Tätigkeit Ottos haben wir schon



befprochen? Was muß jetzt das Ziel unserer Besprechung sein? Was tat denn Karl der Große als Friedensfürst? Befehrte die Sachsen. Otto bekehrte die Slaven, die jenseits der Elbe bis zur Oder wohnten. Um dem Christentume im Slavenlande feste Stütze zu geben, gründete er die Bistümer Brandenburg, Havelberg und das Erzbistum Magdeburg. — Sage derselben. Vergleiche Karl den Großen mit Otto dem Großen in ihrer Friedensstätigkeit! Beide breiten das Christentum aus, beide gründen Kirchen und Klöster, beide sind in ihrem Tun beharrlich und ausdauernd dabei. So hatte Otto die Slaven christianisiert. Sage dafür anders! Er wollte sie auch noch germanisieren. Sage dafür anders! Da schickte er deutsche Ansiedler ins Slavenland, von denen die Slaven deutsche Sitte und deutsche Kultur lernten. — Was war also Ziel unserer Besprechung?

Lehrer schreibt unter 7 an die Tafel: Otto als Friedensfürst a, b,.

Was bedeutet das a? Was sagt das b? Erzähle von Otto als Friedensfürst.

### VIII.

Überblicken wir Ottos Leben.

Woran war es reich gewesen? Denke an ein Wort aus dem Psalm 90! — Was hatte Gott seiner Mühe und Arbeit gegeben? Was für ein Leben hatte Otto hinter sich? Was steht am Ende des Lebens? In dem Orte, da sein Vater gestorben, raffte auch ihn der Tod dahin. — Wo starb Otto der Große? Wer war ihm schon im Tode vorangegangen? Wo hatte Editha ihre letzte Ruhestätte gefunden? Wie hatten Otto und Editha zusammen gelebt? Sie sollten auch im Tode wieder vereint werden. — Wo wurde Otto auch beigesetzt? Wovon haben wir jetzt erzählt?

Lehrer schreibt an die Tafel: 8. Ottos Tod.

Erzähle von Ottos Tode!

Ergebnis:\*) Otto blickte auf ein arbeitsreiches, gesegnetes Leben zurück. In Memleben a. d. Unstrut, da sein Vater gestorben war, erlitt auch ihn der Tod. Im Dome zu Magdeburg, an der Seite seiner Editha, bettete man ihn zur letzten Ruhe.

### IX.

Die Schüler schreiben die gemeinsam erarbeitete Gliederung, die während der Unterredung an der Tafel entstanden ist, in ihr Werkheft. (System-, Ergebnisheft.)

Der Nachfolger Heinrichs I.

1. Die Wahl Ottos.
2. Die Krönung Ottos. a, b, c.
3. Kampf Ottos gegen seinen Bruder. a, b, c.
4. Kampf Ottos gegen die Ungarn.
5. Ottos Kaiserkrönung.

\*) Die Angabe der Zusammenfassung geschah nur beim ersten und letzten Abschnitte aus Raummangel.

6. Ottos Familienleben. a, b.
7. Otto als Friedensfürst. a, b.
8. Ottos Tod.

Aus der Behandlung Ottos des Großen erwächst für den Aufsatzunterricht: Das Weihnachtsfest im Dome zu Frankfurt a/M.

Für den Veseunterricht: Ebitha (Gabriel und Supprian S. 484). Die Schlacht auf dem Lechfelde (Warmholz und Kurths S. 134). Magdeburgs Aufblühen (Warmholz und Kurths S. 145). Gründung des Erzbistums Magdeburg (Warmholz und Kurths S. 146).

## Rose Blätter.

### I. Fensilleton.

#### Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von E. Ziegler.

#### LXIX.

Vor mir liegt ein neues Buch, auf das hinzuweisen mir eine Freude macht: „Appelschnut“. Neues und Altes von ihren Taten, Abenteuern und Meinungen von Otto Ernst. Mit Bildern von Richard Scholz. Leipzig 1907. L. Staackmann. Eleg. geb. M. 6.—. Das Werk umfaßt folgende Kapitel: Ein Tag aus dem Leben Appelschnuts. — Appelschnut und die Philosophie. — Wie Appelschnut umzog. — Im alten und neuen Heim. — Appelschnuts Dummheit. — Ein Ausflug mit Appelschnut und anderem Kleinzug. — Im Seebade. — Von toten und lebenden Puppen. Wie der Lehrer aus Otto Ernsts früheren Schriften weiß, ist Appelschnut der Rosenamen für eines seiner Töchterchen. Diese Erzählungen stammen zu einem großen Teile aus des Dichters Kinderstube und enthalten darum sehr wertvolle Beiträge zur Psychologie des Kindes. Sie machen die Alten wieder jung und erzeugen neue Liebe zum Kinde und zum Berufe. Hier und da nimmt Otto Ernst direkt Stellung zu pädagogischen Fragen der Gegenwart, so in der Betrachtung über die Puppen zu dem Problem der sexuellen Belehrung der Kinder. Der Dichter befolgt in dieser Beziehung den Rousseauschen Rat. „Gewiß, es ist nur ein Aufschub; aber wenn das Kind erfahren hat, daß man ihm auch sonst nicht alles erklären und begründen kann, so ist es der gescheiteste Aufschub. Im übrigen habe ich das erwünschte Problem noch immer nicht zu Ende gegrübelt. O, ich weiß, es gibt Leute, die schnell damit fertig sind. O, glaubt es mir, der schon so viele Jahre an dieser harten Speise kaut, so leicht ist das Problem nicht! Ja, wenn mit der falschen Scham nicht die edle, die schöne Scham so teuflisch verwickelt und verfißt wäre, daß man mit jener fast immer auch diese zerreißt! Und die echte Scham — in allen Dingen, meine ich — ist doch vielleicht das Einzige, das uns ein Verweilen in dieser rohen Welt ermöglicht. Man soll, glaube ich, die Kinder mit zunehmendem Alter durch Belehrung über Pflanzen und Tiere immer näher und endlich ganz nah an die letzte Schlussfolgerung herantühren, bis sich ihnen der letzte Aufschluß von selber aufdrängt. Aber das letzte Wort sollen sie in der keuschen Einsamkeit der Seele selber sprechen, das letzte sollen sie ahnend erkennen, wie man ein hohes Geheimnis erkennt. Unter den alles wissenden und alles sagenden Kindern habe ich nie ein liebenswürdiges gefunden.“ Weitere Einzelheiten möchte ich nicht herausheben, rufe vielmehr: Nimm und lies!

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

#### Neue Gehaltsstaffel im Großherzogtum Baden.

| Dienstjahr<br>(vom Se-<br>minar ab) | Lebensjahr | Gehaltsjah | Dienstjahr | Lebensjahr | Gehaltsjah |
|-------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1.                                  | 21.        | 900 M.     | 16.        | 36.        | 1800 M.    |
| 2.                                  | 22.        | " "        | 17.        | 37.        | 1950 "     |
| 3.                                  | 23.        | " "        | 18.        | 38.        | " "        |
| 4.                                  | 24.        | 1000 "     | 19.        | 39.        | " "        |
| 5.                                  | 25.        | " "        | 20.        | 40.        | 2100 "     |
| 6.                                  | 26.        | " "        | 21.        | 41.        | " "        |
| 7.                                  | 27.        | 1100 "     | 22.        | 42.        | " "        |
| 8.                                  | 28.        | " "        | 23.        | 43.        | 2250 "     |
|                                     |            |            | 24.        | 44.        | " "        |
|                                     |            |            | 25.        | 45.        | " "        |
| 9.                                  | 29.        | 1500 M.    | 26.        | 46.        | 2400 "     |
| 1. etat-<br>mäßiges                 |            |            | 27.        | 47.        | " "        |
| 10.                                 | 30.        | " "        | 28.        | 48.        | " "        |
| 11.                                 | 31.        | 1650 "     | 29.        | 49.        | 2600 "     |
| 12.                                 | 32.        | " "        | 30.        | 50.        | " "        |
| 13.                                 | 33.        | " "        | 31.        | 51.        | " "        |
| 14.                                 | 34.        | 1800 "     | 32.        | 52.        | 2800 "     |
| 15.                                 | 35.        | " "        |            |            |            |

Die kleinste Schule in Preußen ist die auf Schloß Schaumburg bei Diez a. d. Lahn. Nach einer Notiz der „Frankf. Btg.“ zählt sie schon jahrelang nicht mehr als 4 Kinder und in der letzten Zeit nur einen einzigen Schüler, für den eine volle Lehrkraft zur Verfügung steht. Natürlich verdankt eine so kleine Schule nicht der Freigebigkeit des preussischen Kultusministers ihr Dasein, sondern bestimmten geschichtlichen Verhältnissen. Als nach dem Jahre 1848 der österreichische Erzherzog Stephan sich auf das von ihm wieder aufgebaute Schloß Schaumburg zurückzog, gründete er dort für die Kinder der Beamten seiner Hofhaltung eine Schule, und diese auf der Standesherrschaft Schaumburg ruhende Verpflichtung zur Unterhaltung einer öffentlichen Volksschule ist auf die späteren Besitzer übergegangen — jetzt ist das Schloß in fürstlich walbedschem Besitz — obwohl nach der Auflösung der erzherzoglichen Hofhaltung nur noch ganz wenige Kinder verblieben. Der Inhaber der Schulstelle, die im übrigen völlig der Orts- und Kreisschulinspektion untersteht, braucht sich jedoch um die Abnahme seiner Schülerzahl nicht zu grämen, denn er ist auf Lebenszeit angestellt.

Kinder- und Frauenarbeit. Nach dem Jahresbericht der Gewerbe- Aufsichtsbeamten und Bergbehörden für das Jahr 1903 wurden in 62 905 Fabriken jugendliche Arbeiter (Arbeitskräfte unter 16 Jahren) und in 48 706 Fabriken Arbeiterinnen, die über 16 Jahre alt waren, beschäftigt. Die Zahl der Fabriken, die von der Frauenarbeit Gebrauch machen, hat sich in Jahresfrist um mehr als 3000 vermehrt. Kinder unter 14 Jahren wurden 8919 (5391 Knaben und 3528 Mädchen) beschäftigt. Die Zahl der Knaben hat erheblich, die der Mädchen in geringerem Maße zugenommen. Junge Leute von 14 bis 16 Jahren wurden 327 919 (221 744 Knaben und 106 175 Mädchen) beschäftigt. Die Zahl der in Fabriken beschäftigten, über 16 Jahre alten Arbeiterinnen betrug 899 338. Davon waren 328 535 16 bis 21 und 570 803 über 21 Jahre alt. Zählte man die Mädchen unter 14 Jahren und die von 14 bis 16 Jahren dazu, so ergibt sich, daß über eine Million (1 009 041) weibliche Personen in den deutschen Fabriken beschäftigt wurden. Der Zuwachs betrug im letzten Jahre etwa 45 000. Auf eine Fabrik entfallen im Durchschnitt 5,4 jugendliche Arbeiter und 18,5 erwachsene Arbeiterinnen. Am höchsten ist die Zahl der jugendlichen Arbeiter im Bergbau-, Hütten- und Salinenwesen, sowie in der Dorfgräberei,



die Zahl der erwachsenen Arbeiterinnen in den Fabriken, die Maschinen, Werkzeuge, Instrumente, Apparate usw. anfertigen, und in der Textilindustrie.

Geistig minderwertige Rekruten. Die Petitionskommission des deutschen Reichstages hat dem Plenum folgende Thesen des Hamburger Lehrers Carrie zur Beschlußfassung überwiesen.

1. Im Interesse der Rekruten, der Offizier- bezw. Unteroffizierkorps und der Tüchtigkeit unserer Armee ist dringend zu wünschen, daß bei der Auswahl des Heeresersatzes an die geistige Beschaffenheit ebenso bestimmte Anforderungen gestellt werden wie an die körperliche Tauglichkeit.

2. Um die Einstellung geistig minderwertiger Rekruten zu verhüten, ist es notwendig, daß Schul- und Militärbehörden Hand in Hand arbeiten.

3. In Orten, wo Hilfschulen für Schwachbefähigte bestehen, wird alljährlich seitens der Schulbehörden den Ersatzkommissionen ein Namensverzeichnis der aus diesen Schulen zur Entlassung gelangten Schüler überreicht.

4. Auf dem Lande und in kleinen Städten, wo besondere Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder nicht eingerichtet werden können, wird der Militärbehörde ebenfalls nach der jedesmaligen Schulentlassung ein Verzeichnis derjenigen Schüler überreicht, die das Bildungsziel der Volksschule nicht erreicht haben oder als geistig minderwertig anzusehen sind.

5. Junge Leute, welche in der Zeit nach der Schulentlassung bis zum Aushebungstermin in einen anderen Aushebungsbezirk verziehen, haben bei der Meldung zur Stammrolle außer dem Geburtschein ihr Schulentlassungszeugnis vorzulegen.

Von den Kommissaren der Regierung wurde auch bereits in der Sitzung der Petitionskommission des Reichstages die Erklärung abgegeben, das Kriegsministerium sei vor einiger Zeit mit den Ministern des Innern und der geistlichen usw. Angelegenheiten in Verbindung getreten, um Maßnahmen zu treffen, daß die Militärpflichtigen, die früher sogenannten Hilfschulen angehört haben, bei Abgang von diesen Schulen von den Schulvorständen den ständigen Ersatzbehörden in geeigneter Form namhaft zu machen seien. Diese Erörterungen scheinen seitdem zum Abschlusse gekommen zu sein: denn im Ministerialblatt für Medizinalbehörden vom 15. Mai 1906 ist ein hierauf bezüglicher Erlaß des Kultusministers und des Ministers des Innern an die Oberpräsidenten veröffentlicht. Dieser Erlaß bestimmt, daß den Zivilvorständen der zuständigen Ersatzkommission vertrauliche Mitteilung davon zu machen ist, wenn eine Person, über deren Eintritt in das Heer noch nicht entschieden ist, aus einer Anstalt für Geisteskranken, Idioten oder Schwachsinnigen entlassen worden ist. Da nun das Plenum des Reichstages auf Antrag der Petitionskommission sich auch mit den Vorschlägen, die in den beiden letzten Thesen der Petition enthalten sind, beschäftigen wird, so steht zu hoffen, daß diese für das Heer äußerst wichtige Angelegenheit in nicht allzu ferner Zeit eine endgültige und allseitig befriedigende Erledigung finden wird.

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Kunst- und Zeichenunterricht in der Volksschule. Als berechtigte Forderungen bezeichnet P. Quensel, Seminarlehrer in Weimar, folgende: 1. Beobachtung und Wiedergabe der Gegenstände in Natur und Leben nach ihrer Form. Die Wiedergabe der beobachteten Form soll geschehen durch freies Zeichnen und Modellieren, durch gebundenes Zeichnen (mit Hilfe von Meßband, Zirkel und Lineal) und durch Modellieren. 2. Beobachtung und Wiedergabe der Gegenstände in Natur und Leben nach ihrer Farbe. Von vornherein soll das Kind selbst mit Farben hantieren; die gezeichneten flächigen Gegenstände sind mit Farbe zu tönen; grundlegende Forderung ist, daß dem Schüler die Anschauung der Grund- und Mischfarben übermittelt werde. 3. Anregung der selbstschöpferischen Phantasie durch kombinierende Kunst, durch Illustrieren geeigneter Vorgänge, die das Kind lebhaft gefesselt haben. Die Anregung zu diesen in Frage kommenden „Malereien“ erfolgt namentlich im deutschen Unterricht; durch die Versenkung in große Momente der Märchen, Balladen, Dramen wird bei vielen Kindern ein



natürlicher Drang geweckt, die im Geiste geschauten Szenen auch bildlich darzustellen. Die Illustrationen müssen dem häuslichen Fleiß überlassen, in der Schule jedoch berücksichtigt werden; eine vernichtende und entmutigende Kritik darf nicht erfolgen. 4. Belebung der Lust zur Vertiefung in Meisterwerke der Kunst. Die Vorbedingung für das Verständnis der Kunstwerke ist in einer Heimatkunde in künstlerischem Geiste zu suchen, und zwar sollen nicht nur geeignete Denkmäler und Bauten des Wohnortes in diesem Sinne angeschaut werden, sondern man soll bei allen Gegenständen der Heimatkunde die gemüthliche Seite herausfinden.

Zur Frage des Zeichenunterrichts. Unzufriedenheit mit dem heutigen Zeichenunterricht, der allmählich mehr Einfluß bekommende Gedanke, daß die Kunst und die Schule nicht nebeneinander durch das Leben des Kindes gehen dürfen, und andere Ursachen haben veranlaßt, daß voriges Jahr eine der besten Schülerinnen aus der Schule des bekannten Amerikaners Liberty Tadd, Namens Miß A. Hunter, erste Lehrerin an der Public School of Industrial Art in Philadelphia, eingeladen wurde, während drei Wochen Proben der neuen Richtung im Zeichenunterricht in einer Amsterdamer Volksschule zu geben. Die erste Woche hatte Miß Hunter jeden Tag 4 Stunden an die Schüler, die zwei anderen Wochen hatte sie täglich 3 Stunden an 30 Lehrer und Lehrerinnen zu geben. Die Kosten wurden durch verschiedene Vereine, durch die Teilnehmer und durch die Gemeinde getragen. Jetzt sind die Berichte der Teilnehmer erschienen, und ruhig kann gesagt werden, daß die Leute im allgemeinen sehr — enttäuscht sind. Viel Gutes haben sie gesehen, aber auch viel Humbug. Fast einstimmig wird geschrieben, daß Miß Hunter gewiß sehr schnell und vielleicht auch sehr schön zeichnen kann, aber ihre Stunden waren viel zu planlos, denn jede Frage brachte sie auf einen „neuen“ Weg, jede Bemerkung gab ihr „neue“ Gesichtspunkte. In den Stunden mit den Lehrern und Lehrerinnen war sie auch viel zu „bescheiden“; fast niemals wagte sie es, eine Bemerkung zu machen; sie fühlte sich nicht genug Lehrerin. Jedoch war es sehr gut, daß sie in Amsterdam war, denn dadurch ist der Glanz, der immer das Auswärtige umringt, besonders in den Augen der Schulinspektoren usw., verschwunden, und nun wird jeder neue Versuch, den Unterricht in dem einen oder anderen Fache auf neue Bahnen zu lenken, mit mehr Argwohn begrüßt werden.

Zur Reform des Aufsatzes. 1. Der Aufsatz muß von der sinnlichen Anschauung ausgehen. Zu den Anschauungsstunden muß die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit ihren Anfang nehmen, da muß sie angefaßt werden, der Schüler soll sich das Kind ungehindert ausdrücken können und bei Einschränkung der fragenden Lehrform zum zusammenhängenden Sprechen angehalten werden. 2. Nur über solche Themen sollen wir Aufsätze schreiben lassen, deren Inhalt das Kind selbst auf irgend eine Weise mit seinen Sinnen miterlebt hat. Nichts aus der nächsten Umgebung des Kindes soll uns zu unbedeutend scheinen, es betrachten und darüber erzählen zu lassen. Durch Hervorhebung des Besonderen der Dinge, des Individuellen vor dem Allgemeinen vermag man jedem unscheinbaren Objekte, jedem scheinbar alltäglichen oder gleichgültigen Vorgange Interessantes abzugewinnen. Immer seien wir darauf bedacht, daß es im Unterrichte sich stets um das Bewußtmachen der kindlichen Erlebnisse handelt. Wir müssen auch dem Kinde zu erkennen geben, daß wir Erwachsene seine Erlebnisse nicht für unwichtig halten. 3. Die Themen müssen konkreter Natur sein. Gedanken-Reflexionen, Empfindungen dürfen wir den Schülern nicht aufdrängen, das wäre ihrer geistigen und seelischen Gesundheit von Schaden. 4. Das Thema darf nicht erst in der Aufsatzzunde den Schülern vorgelegt, sondern muß vorher schon öfters von den Schülern auf Grund der Anschauung besprochen worden sein. 5. Bevor die Schüler den Aufsatz schreiben, muß der Stoff gesammelt und kann auch in Schlagwörtern niedergeschrieben werden. Bei Ausführung schreibe jeder Schüler für sich nach seiner Weise, dabei kann er den gesammelten Stoff erweitern oder kürzen, er soll auch an keine Reihenfolge gebunden sein. Doch kann man die Schüler bei Gelegenheit an der Hand von Beispielen auf den Unterschied einer geordneten und verwirrten, einer klaren und verschwommenen Darstellung auf-

merkjam machen. 6. Die Wahl des Themas bestimmt nicht der Lehrer, sondern die Majorität der Schüler. Besonders begabte Schüler können für sich separate Themen wählen. 7. Die Gliederung soll jeder Schüler sich selbst aufstellen, doch soll er zu einer solchen nicht verpflichtet sein. Das Wesen der Gliederung muß dem Schüler an der Hand von Anschauungsübungen und Lesebüchern klar gemacht werden. 8. Da der Zweck der Aufsatzstunden die Ausbildung der Ausdrucksfähigkeit des Kindes betrifft und weder eine Produktionsstunde für den Lehrer noch eine Memorier-Übungsstunde für den Schüler sein darf; weil ferner im Unterrichte vor allem das Kind zu Worte kommen soll, damit seine geistigen Kräfte sich erproben und kräftigen können; weil endlich das Verhältnis des Kindes zur Welt ein wesentlich anderes ist als dasjenige des Lehrers: so hat eine Vorbereitung des Aufsatzes von seiten des Lehrers keinen Wert für das Kind, ist im Gegenteile nur von Schaden, sobald der Lehrer den Kindern seinen Aufsatz aufdringt, und kann deshalb unterbleiben. 9. Die Korrektur der Aufsätze muß eine große Einschränkung erfahren, weil sie dem Kinde den Mut benimmt, die Schaffenslust verdirbt. Sie kann so vorgenommen werden, daß der Lehrer jedesmal einen Teil der Aufsätze durchsieht, sich typische Fehler notiert und diese ohne Namen zu nennen, mit den Schülern bespricht. Besser aber ist es, wenn so oft als möglich statt der Fehler die Vorzüge einzelner Aufsätze allen Schülern mitgeteilt werden. Wir sollen soviel als möglich darnach trachten, daß an Stelle der Korrektur einzelner Aufsätze die Ausbildung der Ausdrucksfähigkeit durch Einführen in die stilistischen Werte von musterhafter Prosa-Literatur trete. 10. Die Rechtschreibung steht mit der Ausdrucksfähigkeit in gar keiner Beziehung. Die Rechtschreibnote ist unbedingt von der Aufgabnote zu trennen. Ein Schüler mit nicht „genügender“ Rechtschreibung kann möglicherweise ein „vorzüglich“ im Stil verdienen. 11. Schriftliche Übertragungen von Poesie in Prosa sind vom praktischen wie vom literarischen Standpunkte aus zu verurteilen. Wir Lehrer sollten es uns zur Ehrenpflicht machen, die Werke der Dichtkunst vor unwürdiger Behandlung zu bewahren und in der Ursprünglichkeit ihrer Kunstform zu erhalten. Vergleiche poetischer Stücke als Aufsatzthemen zu verwenden, ist bei dem Reichtum der Wirklichkeit überflüssig; auch hat die Schule keine Literarästhetiker zu erziehen. Nach- und Umbildungen von Prosastücken widersprechen dem Zwecke und dem Wesen der letzteren und sind für den praktischen Ausdruck überflüssig. (M. Praenhauser-Salzburg in der Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung.)

### III. Büchertisch.

#### 1. Besprechungen.

**Die Technik der Feder, der Weg der Schreibekunst,** sachlich begründet und methodisch erläutert von Georg Lang. Mit Abbildungen und 9 Schrifttafeln. Verlag von R. Oldenbourg in München. Preis M. 4,75.

Von diesem Lehrweg für den Schreibunterricht verspricht der Verfasser bei dessen allgemeiner Beachtung eine wesentliche und sichere Verbesserung der Erfolge. Man geht nicht ohne Bedenken, ja Zweifel an die Lektüre solcher Reformschriften, weil die Erfahrung solchen Neuerungen häufig genug doch nicht recht gibt. Denn daß, was sie als Alheilmittel anpreisen, verdankt vielleicht dem individuellen Geschick, aber weniger der sachlichen Angemessenheit, um die es sich handelt, seine wahrnehmbare Wirkung, seinen Erfolg.

Im ersten Abschnitte des Buches werden wir geradezu zur Gewinnung neuer Ansichten in die „Wechselbeziehungen zwischen Schreibmittel, Schriftform und Lehrmethode“ eingeführt. Schon die Lektüre weniger Seiten überzeugt davon, daß hier im Sinne des Diesterweg'schen Wortes, die Sache sei die Methode, ernst gemacht wird. Aus dem Wesen der Tätigkeit, der Handtierung mit der Stahlfeder sollen zunächst und vor allem die Regeln für das Tun abgeleitet werden. Langs Beweisführung ist eine gründliche und glückliche. Er gelangt hierdurch zu einem ganz neuen, grundlegenden Prinzip für den Lehrgang und entwickelt dann folgerichtig und wirksam die wesentlichen Eigenschaften,

welche künftig der Schrift selbst, den Buchstabenformen zuerkannt werden müssen, um rasch eine gute Schreibfertigkeit erzielen zu können. Es handelt sich hierbei also um eine Umgestaltung des Alphabets in der Richtung, daß die Züge und hauptsächlich ihre Verstärkungen oder Grundstriche federgemäßer würden, als es die aus der Federkietzeit übernommenen sind. Hierin liegt der springende Punkt. Dabei ist aber keineswegs zu fürchten, daß die Vorschläge zu weit gehen, daß unsere Kurrentschrift zu sehr, vielleicht gar ins Häßliche umgemobelt würde. Daraus nicht. Der Charakter der Schrift wird vollständig gewahrt, nur modernisiert und der Eigenart wirklich zügiger, ja eleganter Handschriften angepaßt.

Die von der Schule seither gelehrt Schrift hatte den Fehler, nicht Schreib-, hand- und federgemäß zu sein; sie klammerte sich an alte Vorschriften an und setzte sich in starken Gegensatz zu dem, was das Leben benötigt. Lang wendet sich daher in seiner Kritik mit aller Schärfe gegen die herrschenden Ansichten, die er als technische, geschichtliche und methodische Vorurteile brandmarkt. Die Originalität dieser Ausführungen läßt das Buch als eine epochemachende Leistung erscheinen. Eine genaue Kenntnis der Fachliteratur, wobei selbst die außerdeutsche und die jenseits des Ozeans mit einbezogen wird, setzt in den Stand, die Schriftdarstellung in umfassenderer Weise, als es bisher irgend gesehen, zu erörtern.

Man kann diese Untersuchungen und Forschungen nur mit wachsender Teilnahme verfolgen. Es ist hier unmöglich, ein Bild von dem Umfange des vielseitigen und interessanten Inhalts zu geben. Wir fassen daher unser Urteil dahin zusammen: jeder, der schon die Mängel und Unsicherheit seines Unterrichtsanges empfunden, der die kurze Dauer seiner Erfolge beklagen mußte, möge sich der Führung des Buches anvertrauen und seinen Teil dazu beitragen, daß die Jugend mit der wünschenswerten Schreibfertigkeit ausgerüstet werde. Der Weg ist gezeigt.

G. F.

**Meyers Großes Konversations-Lexikon.** Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mehr als 148,000 Artikel und Verweisungen auf über 18,240 Seiten Text mit mehr als 11,000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf über 1400 Illustrations tafeln (darunter etwa 190 Farbendrucktafeln und 300 selbständige Kartenbeilagen) sowie 130 Textbeilagen. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark oder in Prachtband zu je 12 Mark. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

Den soeben erschienenen 15. Band von Meyers Großem Konversations-Lexikon in einer pädagogischen Zeitung zu besprechen, hat seinen besonderen Reiz, könnte man ihn doch geradezu den „pädagogischen“ Band des ganzen Werkes bezeichnen. Mit seinen zahlreichen Artikeln aus dem Gebiete der Naturwissenschaft („Pflanzenbiologie“, „Pflanzenkrankheiten“, „Pflanzenschutz“ usw.) führt er uns ausgezeichnetes Lehrmaterial zu, die verwinkelte Geschichte des Papsttums wirrt er klar auseinander, liefert in der Beschreibung Palästinas einen wertvollen Beitrag zur biblischen Geschichte und stellt im Artikel „Pietismus“ einen Abschnitt der Kirchengeschichte kurz aber gründlich dar. Für den Literaturhistoriker bringt er den ausführlichen Aufsatz über Martin Opitz, für Freunde der Archäologie die Ausgrabungen in Olympia, für Kunstliebhaber eine Entwicklungs geschichte des Ornaments, aus dem Bereich der Technik Abhandlungen über Papierfabrikation und Photographie. Am interessantesten für den Pädagogen ist aber der große Spezialartikel über dieses Fach, und hier können wir die prüfende Sonde am besten anlegen. Was rühmend vom ganzen Bande zu sagen ist, offenbart sich auch hier glänzend, Erstaunlich klar und bestimmt, anschaulich und einleuchtend ist alles zusammenge drängt. Eine Definition der Pädagogik, deren Geschichte vom Altertum bis zur Gegenwart, Volksschule, höhere Schule, Lehrerbildung, weibliche Erziehung, Heilpädagogik, experimentelle Pädagogik, Sozialpädagogik, Universitätsweiterung, Zwangserziehung, Fürsorgeerziehung — das alles steckt in diesem einen Artikel, dem ein Literaturverzeichnis von rund 50 Werken folgt. Dasselbe ist auch von Artikeln über Philosophie und Philologie zu sagen: es sind selbst kleine Enzyklopädien von vollendeter Vollständigkeit und



Klarheit. Und dieser Band von über neunhundert Seiten, von diesem Reichtum des Inhalts, ausgestattet mit vollendeten Karten, Farbendruck- und Holzschnitten — „Österreich“, „Deutsche Philosophen“, „Orchideen“, „Papageien“, „Paradiesvögel“, „Pflaumen“ — ein solcher Schatz zu dem unglaublich billigen Preis von 10 Mark: ist es ein lebenswürdiger Weihnachtszauber, der dieses Wunder vollbracht hat? Dr. —sr.

**Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung (Erdkunde).** Von Prof. Wilhelm Rüh. Siebenundzwanzigste und achtundzwanzigste, völlig umgearbeitete Auflage, bearbeitet von Dr. Ludwig Neumann, Professor der Geographie an der Universität Freiburg i. B. gr. 8. (XII u. 260.) Freiburg 1906, Herder'sche Verlagshandlung. Preis M. 2,—, geb. in Halbleder M. 2,50.

Die vorliegende Auflage darf als eine fast in allen Teilen völlig umgearbeitete bezeichnet werden, was hinsichtlich der Gestaltung und Verteilung des Inhaltes in gleicher Weise hervortritt. — Zunächst ist die früher vorhandene Scheidung des Stoffes für niedere und höhere Lehrstufen gefallen. Durch kleineren Druck sind solche Absätze hervorgehoben, die je nach der Unterrichtsstufe zum Teil, unter Umständen auch ganz unberücksichtigt bleiben können. Der „Leitfaden“ soll auf der Unter- und Mittelstufe der verschiedenartigsten Lehranstalten mit den verschiedensten Lehrplänen Verwendung finden können. Deshalb ist darauf verzichtet worden, ihn einem bestimmten Lehrplan streng anzupassen. Jeder sachmännisch gebildete Lehrer von einiger Erfahrung wird ihn durch geeignete Auswahl dessen, was er im gegebenen Fall gerade braucht, mühelos seinem Unterricht und den nie ganz zu umgehenden häuslichen Wiederholungsarbeiten der Schüler zugrunde legen können. — Vollkommen neu sind die Grundbegriffe der allgemeinen Erdkunde, die, von den allerelementarsten Beobachtungen und Überlegungen ausgehend, zum Verständnis der Erscheinungen an der Erdoberfläche und zu dem der Karten führen sollen. — Bei der kurzen Übersicht der Länderkunde dürften die einführenden Abschnitte methodisch von Wert sein. Es ist hier wie überall versucht worden, an gedächtnismäßigem Lernstoff nur das wirklich unumgänglich Nötige zu geben. — Die allgemeinen Übersichten an der Spitze aller Erdteilsbetrachtungen werden zum Vergleichen gute Dienste tun können. — Die Abschnitte über die deutschen Kolonien sowie über die Verkehrs- und Handelswege werden dem Schulbedürfnis genügen können, auch die statistischen Tabellen am Schluß dürften mannigfachen Wünschen gerecht werden und vielseitiger Verwendung fähig sein. Falste.

Alment, Dr. W., **Die Seele des Kindes.** Reich illustriert, mit 2 Tafeln. 96 S. 8o. M. 1,—, fein geb. M. 2,—. Verlag des Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. (Geschäftsstelle: Franck'sche Verlagshandlung, Stuttgart.)

Alle Eltern und jeder Pädagog werden sich für dieses auf den neuesten Forschungen beruhende Kosmos-Bändchen interessieren. Im vergangenen Jahrhundert vollzog sich bekanntlich eine bedeutungsvolle Wandlung. Den Naturwissenschaften hat sich durch Herübernahme der biologischen Beobachtung und des Experiments die Seelenkunde als ebenbürtige Wissenschaft zur Seite gestellt, und so wird das XX. Jahrhundert dereinstmals als das der Seelenkunde gefeiert werden müssen. Von den einzelnen Gebieten, die von den neuen Methoden erschlossen werden, ist eines der wichtigsten, interessantesten und lebenswürdigsten das der Seele des Kindes. Wem fällt hier nicht der Name Preyer ein? Preyers Biographie seines Knaben ist und bleibt ein Höhepunkt in der Erforschung der Kindesseele, ist und bleibt aber auch nur die Biographie eines einzelnen Kindes, in der die ganze moderne Bewegung kaum einen Widerhall hat finden können. So sehnt man sich denn heute allüberall in den interessierten Kreisen nach dem Systematiker, der Preyers Biographie eines einzelnen Kindes eine ebenbürtige Zusammenfassung der gesamten, bei den meisten modernen Kulturnationen zu außerordentlichem Umfang angeschwollenen Forschung gegenüberstellt. Ein bescheidener Versuch dieser Art wird in vorliegendem Schriftchen vom Verfasser gewagt. Auf seine eigenen Beobachtungen an Kindern und einen weitgehenden Einblick in die Ergebnisse der Forschung gestützt, erzählt er,



wie im Kinde nach der Geburt die seelischen Erscheinungen in Tätigkeit treten, und wie sie sich durch die Lebensalter der Kindheit, Jugend und der jungen Leute hindurch bis zur höchsten Blüte und Reife entfalten und vervollkommen. — Die Kosmos-Gesellschaft hat sich entschieden wieder ein Verdienst erworben, indem sie dieses mit zahlreichen instruktiven und ansprechenden Bildern ausgestattete Werkchen ihren ordentlichen Veröffentlichungen angliederte.

**Die Schriften des Neuen Testaments, neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt.** Von Prof. D. D. Baumgarten, Bouisset, Gunkel, Privatdozent Lic. Heitmüller, Pastor Lic. Hollmann, Prof. D. Züllicher, Prof. Lic. Knopf, Pastor Frz. Koehler, Pastor Lic. Lueken und Prof. D. Johs. Weiß. Herausgegeben von Prof. D. Johs. Weiß, Marburg. 2. verb. u. verm. Auflage. 8.—20. Tausend. Subskriptionspreis bis 31. März 1907 12 Lieferungen je 1 M., in 2 Leinenbänden 15 M., in 2 Halblederbänden 17 M. Verlag von Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen.

Der erste Band der 2. Auflage, Evangelien und Apostelgeschichte umfassend, wird noch kurz vor Weihnachten (spätestens am 20. Dezember) gebunden vorliegen und zum Einzelpreise von M. 9,60 in Leinwandband, M. 10,60 in Halblederband (M. 8,— geheftet) geliefert werden. Wer sofort oder bis 31. März 1907 den 2. Band nachbestellt, erhält diesen fast 60 Bogen umfassenden Band, welcher mutmaßlich bald nach Ostern 1907 erscheinen wird, zum Vorzugspreise von M. 5,40 in Leinwandband, M. 6,40 in Halblederband (M. 4,— geheftet). Welche Erfolge das Werk gehabt hat, zeigt folgender Umstand:

Die erste Auflage ist trotz ihrer Höhe von fast 7000 Exemplaren und trotzdem der Subskriptionspreis infolge starker Umfangsteigerungen zweimal erhöht werden mußte (erst auf 12, dann sogar auf 14 M.) noch lange, bevor die Schlußlieferung erscheinen kann, ausverkauft, und von der zweiten verbesserten und vermehrten Aufl. liegt seihen der I. Band gebunden im 8.—20. Tausend vor. Erst jetzt zum ersten Male sind wir imstande, das Werk in Band-Ausgabe auf den Markt zu bringen! Wir machen unsere Leser auf diese Umstände und die außergewöhnliche Willigkeit der neuen verbesserten Auflage gern aufmerksam, damit sie vor der am 1. April eintretenden Preiserhöhung noch Gebrauch von der Preisvergünstigung machen können.

**Neue Dichtungen von Johannes Dose.** 1. Erfundenes und Gefundenes. Preis geb. M. 2,—. — 2. Der Paternostermacher von Lübeck. Geb. M. 5,50. — 3. Vor der Sündflut. Geb. M. 6,—. (Erschienen bei Fr. Bahn, Schwerin.)

Als ich vor einem Jahr in dieser Zeitschrift die Dose'schen Dichtungen in einem längeren Aufsatze beurteilte, sprach ich den Wunsch aus, der Dichter möge zu dem Gebiet zurückkehren, auf dem er sein Bestes geschaffen, nämlich zur geschichtlichen Erzählung. Dieser Wunsch hat sich erfüllt. Die drei vorliegenden Bände, die der sehr fleißige Erzähler seit dieser Zeit veröffentlicht hat, behandeln bis auf eine Novelle geschichtliche Stoffe. „Erfundenes und Gefundenes“ ist ein Novellenbuch, in dem fünf Erzählungen vereinigt sind, vier davon sind geschichtlich. Für uns Lehrer ist von besonderem Interesse „Ein Volksschullehrer vor 200 Jahren“. Die drei letzten: „Lübeck's schrecklichster Tag“, „Am Flusse des Todes“ und „Zwei der geringsten“ versehen uns, wie das im Jahre 1906 ganz in der Ordnung ist, in die traurige Zeit vor 100 Jahren. Der ganze Jammer der Franzosenzeit steigt in höchst anschaulichen Bildern vor uns auf, wenn wir diese Geschichten lesen, von denen die erste die Einnahme Lübeck's durch die Franzosen, die zweite den Zug nach Rußland und das Beresinaelend, die dritte die unmenschliche Ausweisung der armen Hamburger durch Daboust im Dezember 1813 zum Mittelpunkt hat.

Ein reiches Kulturbild aus der Vergangenheit der ruhmvollsten Hansestadt entrollt „Der Paternostermacher von Lübeck“. Die Fülle von eigenartigen, scharf gezeichneten Charakteren, die hochinteressante Handlung, die in einem mißlungenen Anschlag der Zünftler auf den Rat der Stadt gipfelt, die Innigkeit, mit der der Dichter die hingebende Liebe und Treue Maschas darzustellen vermag, und endlich der feste, mitunter etwas derbe Humor, der besonders in den

Gestalten des Paternostermachergeßellen Voh und der Magd Sinne zum Ausdruck kommt, machen das Werk zu einer anregenden, tief ergreifenden und dann auch wieder erheiternden Lektüre.

Dichterisch am höchsten steht jedoch der große Roman: „Vor der Sündflut“. Das Buch erinnert vielfach an den „Kirchherrn von Westerwohld“. Auch hier wird erzählt, wie eine furchtbare Flut, die mit Erdbeben verbunden ist, eine blühende, reiche Landschaft vernichtet. Es ist Süßstrand mit dem reichen Ringholz, das in der Silvesternacht 1300 von den Wogen der Nordsee verschlungen wurde. Auch hier erscheint der Untergang als ein Gottesgericht, das ein ruchloses Geschlecht in seiner Sünden Blüte vertilgt. Meisterhaft wird das verweltlichte und unchristliche Leben und Treiben der Geistlichkeit, die unbarmherzige Habgier der reichen Handels Herrn, die frevelhafte Behandlung der Armen und „Unehrlichen“ geschildert; aber wir sehen auch bessere Kräfte am Werke: Die Lehre der Waldenser bricht sich still trotz aller Verfolgung Bahn und führt eine Vertiefung der religiösen Auffassung und eine ernstere, dem Geiste der Schrift entsprechende Lebensführung herbei. So tritt uns in dem Roman ein reiches, außerordentlich vielgestaltiges Leben entgegen, so daß er darin den „Kirchherrn von Westerwohld“ weit übertrifft. Eine Fülle tiefer Gedanken zwingt uns zum Nachdenken, und gerade auch der Lehrer kann aus dem Kapitel: „Eine Schulvisitation“ viel lernen. Die Sprache ist dem Stoffe sehr schön angepaßt und besonders in der Schilderung der hereinbrechenden Flut und ihrer verheerenden Wirkung von großer Kraft und Schönheit. Alles in allem, ein erquickendes Buch, dem wir recht, recht viele Leser wünschen.

Söest, Nov. 1906.

Otto.

## 2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Hamburg, Verlagsbuchhandlung Alfred Janssen. **Herzhafter Unterricht.** Von Scharrelmann. Preis geb. M. 3.—.

Derjelbe. **Heimat und Kindheit.** Von Scharrelmann. Preis geb. M. 1,50.

## IV. Briefkasten.

**St. W.** Sie ist nicht untergegangen, sondern wird bald den Hagen verlassen. Freundlichen Gruß.

Wir können unter den Pianoforte-Fabrikanten und -Händlern, welche durch ihren alten Ruf für die Güte der gelieferten Instrumente bürgen, die unsern Lesern seit Jahren bekannte Pianofortefabrik von **Georg Hoffmann, Berlin, Leipzigerstr. 50** hervorheben. Der alljährlich erscheinende Prospekt dieser Firma, der unser heutigen Nummer beiliegt, mit den vollen Adressen bisheriger Häuser genügt als Beweis.

# Für die Schule.

## Paulus Gerhardt als lutherischer Kämpfer.\*)

Von Professor Dr. Paul Wernle, Basel.

In den Jahren 1630—1700 erreicht das Luthertum den Gipfel der allereingsten Abgeschlossenheit. Und zwar geht das Mutterland Gerhardts, Kursachsen, immer voran. Kein anderes Land hat in den Kriegsjahren beharrlicher die gemeinprotestantischen Interessen verleugnet und seinen Frieden mit dem Kaiser selbst unter Preisgabe der lutherischen Glaubensgenossen in Österreich gemacht. Der sächsische Hofprediger Hoe von Hohenegg, derselbe, der beim Leipziger Gespräch 1631 so freundlich und höflich sich gegen die Reformierten gebärdete, hatte 10 Jahre zuvor bewiesen, daß die Calvinisten in 99 Punkten mit den Arianern und Türken übereinstimmen und erklärte 3 Jahre nach jenem Gespräch, daß für die Calvinisten die Waffen ergreifen nichts anderes sei, als dem Urheber des Calvinismus, dem Teufel, Reiterdienste tun. In Wittenberg wirkten seit 1629 Hülsemann, und seit 1650 Abraham Calow im Geist des allereingststen Luthertums auf die künftigen sächsischen und brandenburgischen Pfarrer ein. Sie waren es, die zu Thorn beim Religionsgespräch jedes Zusammengehen der Lutheraner mit den Reformierten verhinderten und Calixt nicht als lutherischen Abgeordneten gelten ließen. Sie waren dann vor allem die Wortführer und Heizer in dem großen literarischen Streit mit Georg Calixt, der 1655 mit einem neuen lutherischen Bekenntnis, dem allereingsten, das es gibt: *Consensus repetitus fidei vere lutheranae* seinen Höhepunkt erreichte. Die Fakultäten von Wittenberg und Leipzig hatten es gemeinsam aufgestellt; 88 Abweichungen vom Augsburger Be-

\*) Mit Erlaubnis des Verlegers entnehmen wir den Aushängbogen des in diesen Tagen erscheinenden Werkes „Paulus Gerhardt“ von Professor Dr. Wernle in Basel einen Abschnitt. Das Buch bildet einen Band der Religionsgeschichtlichen Volksbücher, herausgegeben von Schiele. (Verlag J. C. B. Mohr, Tübingen.) Im April-Heft werden wir noch einen Originalbeitrag von Professor Superintendenten Bithorn in Merseburg bringen, worin Paul Gerhardt in seiner Bedeutung für die Gegenwart gewürdigt werden soll. Die Schriftleitung.

kenntnis waren darin dem Calixt nachgewiesen und verurteilt, jede noch so nebensächliche Privatmeinung als fundamentaler Irrtum gewertet. Synkretismus wurde durch sie für Jahrzehnte das gehässige Schlagwort wider jeden Andersdenkenden. Erasmus hatte das Wort aus dem Plutarch hervorgezogen in einem günstigen Sinn: Plutarch erzählt, wie die unter sich in Fehde begriffenen Aretenser jeweilen sofort als Freunde zusammenstehen, sobald ein äußerer Feind sich naht, und daher nenne man solches Zusammenstehen unter sich Streitender Synkretismus. Aber seitdem die Reformierten auf solche Vereinigung der protestantisch Uneinigen im Kampf mit Rom angetragen hatten, gewann das Wort für die Lutheraner den denkbar übelsten Beigeschmack. Synkretisten sind nun solche, die aus Politik Gewissen und Wahrheit hintansetzen und unwahren Frieden suchen. So vermachte es Gerhardt testamentarisch seinem Sohn: „Hüte Dich ja vor Synkretisten, denn die suchen das Zeitliche und sind weder Gott noch Menschen angenehm.“ Das ist echt wittenbergisch und calowisch gedacht, wie er denn mit Abraham Calow in Korrespondenz stand und zum Tod seiner Tochter ein Sterbe-Gedicht beigezeichnet hat. Und es ist, wir hören im Berliner Streitschriftenwechsel den Abraham Calow selbst, wenn Gerhardt schreibt: „Ich kann die Calvinisten quatales nicht für Christen halten.“

Es wird doch überaus vieles verständlicher an dem Mann, wenn wir ihn aus dem Gesichtspunkt dieses letzten Entscheidungskampfes für die Selbstbehauptung des reinen Luthertums betrachten. Er ist selbst Kurfürst und Wittenbergertheolog, auch im Brandenburgischen, wo er seinen Freundeskreis, seine Gattin und sein Amt fand, Vertreter des Wittenberger Scharfmachergeistes wider jeglichen Synkretismus. Er kennt keinen andern Glauben als den seiner Lutherkirche und seiner Konfessionsformel und kein anderes Ziel als die Behauptung dieses Glaubens, koste es, was es wolle. Für irgend selbstständige Beobachtungen und Entscheidungen ist hier kein Raum. Der einzelne ist lediglich Organ seiner Kirche und Zeitbewegung. Von Wittenberg hat er ja auch während des Kampfes beständig Rat geholt. Dadurch wird er persönlich stark entlastet, obschon auch entwertet. Einzig der Umstand, daß er zugleich der große Liederdichter ist, verleiht seinem Verhalten ein Interesse, das er ohne dies so wenig für uns besäße, als irgend ein anderer lutherischer Zelot.

Der äußere Anstoß zu diesem Kampf ging von Hessen-Kassel aus, das sich unter der Regierung Wilhelms VI. im Besitz einer reformierten und einer lutherischen Universität befand, in Folge des Zufalls eines Teils der Schaumburgischen Lande mit der lutherischen Universität Hildesheim an die damals reformierte Landgrafschaft. Der Versuch einer Verständigung der Theologen beider Universitäten auf dem Kasseler Religionsgespräch 1661 war schon deshalb erfolgreich, weil die Hildesheimischen Lutheraner Schüler des Helmstädter Calixt, also von vornherein synkretismusfreundlich waren. Differenzen blieben auch hier festgestellt in der Abendmahls- wie in der Prädestinationsfrage; jedoch fand man beiderseits, daß diese streitigen Fragen den Grund der Seligkeit nicht umstoßen. Den Land-



grafen hielten die Theologen beider Konfessionen um Beförderung des Werks dieses geistlichen Kirchenfriedens, damit die benachbarten Universitäten und Kirchen, besonders die brandenburgischen und braunschweigischen diesem Friedensbund beiträten.

Der Eindruck dieses Kasseler Friedensgesprächs war gewaltig, aber freilich verschieden genug. Während Abraham Calow in seiner Epikrisis von Wittenberg aus das angeblich göttliche Werk des Kirchenfriedens für verdammlichen Synkretismus erklärte und mit allem Eifer die Rintelschen Lutheraner als Verirrte und Verführte zur Bekehrung rief, glaubte der große Kurfürst von Brandenburg dem Hesse sofort im gleichen Unternehmen folgen zu sollen. Er erneuerte 1662 das Edikt seines Großvaters Sigismund wider das Schelten und Verdammen auf der Kanzel, verbot seinen Theologiestudenten den Besuch der Universität Wittenberg und verordnete zum guten Anfang brüderlicher Verträglichkeit ein Religionsgespräch der Berliner und Kölner Lutheraner mit den Reformierten über die Frage, ob in den öffentlichen reformierten Bekenntnissen — dasjenige Sigismunds, das Leipziger und Thorner waren gemeint — Lehren ständen, die den sie Lehrenden die ewige Verdammnis zuziehen würden.

Wenn heute unsere volle Sympathie diesem kurfürstlichen Friedensversuch gehören muß, so darf das die Erkenntnis nicht verdecken, daß er in sehr ungünstigem Augenblick und mit fatalen Mitteln unternommen wurde. Der Brandenburger hatte keine Calixtschüler vor sich wie der Hesse, sondern lauter Anhänger der Wittenbergertheologie, die durch den Kasseler Synkretismus erbittert und durch das Edikt gegen Wittenberg in ihren heiligsten Empfindungen verwundet waren. Dazu mußte ihnen sowohl das kurfürstliche Scheltverbot, wie das mit erzwungener Fragestellung kommandierte Religionsgespräch mit dem vorausbestimmten, dem Hesse nachgeahmten Zweck als ein gefährlicher Eingriff des Landesherrn in ihre Amtspflicht und ihr Gewissen erscheinen. Letztlich standen sich zwei ganz verschiedene Tendenzen, die politische der Aufrechterhaltung des öffentlichen Friedens und die religiöse der Reineibewahrung des Glaubens, gegenüber, zwischen denen ein Ausgleich von vornherein unmöglich war.

Von den Vorbereitungen zum Religionsgespräch bis zur definitiven Amtsentsetzung 1667 begegnet uns der Name Gerhards beständig in den Urkunden dieser Ereignisse. Er war einer der 4 Geistlichen der Nikolaikirche in Berlin, die zusammen mit 2 Amtsbrüdern von der Marienkirche das lutherische Berliner Ministerium ausmachten, und hat eine Anzahl schriftlicher Gutachten und Leitsätze für die Verhandlungen verfaßt.

Schon das erste Gutachten ist für seine Auffassung bezeichnend: es betraf die Vorfrage, soll man das Kolloquium annehmen oder nicht. 7 Gründe sprachen dafür, aber 8 dagegen, darunter der erste, die Reformierten wollen einen Synkretismus von uns haben, wie die Marburger von den Rintelnern zu Kassel verlangten, um auf diesem Weg schließlich die völlige Einführung der reformierten Religion durchzusetzen. Was war bei solchem vorausgehenden Argwohn irgend von Erfolg zu hoffen!

Vom September 62 bis Mai 63 dauerten die Verhandlungen. Auf die vom Kurfürsten gestellte Frage, ob in den drei brandenburgischen

Bekenntnissen Lehrpunkte enthalten seien, die den sie Lehrenden die Verdammnis zuzögen, antworteten die Lutheraner ausweichend; rund bejahen durften sie nicht, verneinen konnten sie nicht. Sie erklärten also, daß etliche reformierte Lehrer, so nach diesen 3 Konfessionen ihre Lehre führten, nicht selig würden, wodurch man keine Schrift verwerfen kann. Auf eine zweite Fragestellung, welche auf das Beispiel der Rinteler Lutheraner Bezug nahm, folgte nur eine scharfe Mißbilligung dieser Pseudolutheraner. Endlich nahm man einen konkreten Kontroverspunkt vor, die Lehre von der mündlichen Niesung des Leibes Christi im Abendmahl; es war fast der einzige Punkt, wo das reformierte Brandenburgerbekenntnis wirklich vom echten Luthertum sich entfernte. Und zwar stellten die Reformierten die Frage absichtlich nicht nach der Wahrheit, sondern nach der Wichtigkeit dieser Lehre: ist die Lehre vom mündlichen Essen und Trinken des Leibes und Blutes Christi im Abendmahl, welche in den 3 Konfessionen verneint wird, von solcher Wichtigkeit, daß ohne deren Wissenschaft und Erkenntnis Gott keinen reformierten Christen und keinen reformierten Prediger wolle selig machen. Demgegenüber betonten die Lutheraner, daß für sie zusehrst nicht die Frage nach der Wichtigkeit, sondern nach der Wahrheit stehe. Nun sei die in Frage stehende Lehre erstens wahr und zweitens, da es sich um die Stiftung des Erlösers handle, von solcher Wichtigkeit, daß, wer sie vorsätzlich und böswillig verneine, in der That von der Seligkeit ausgeschlossen sei, Lehrer sowohl als Hörer. Es gelte dafür das Wort des Paulus im Galaterbrief, wer ein anderes Evangelium lehre, der sei verflucht. Es ist der echtste feyerhassende Geist Luthers und der Wittenberger, den wir hier vernehmen. Noch gaben die Reformierten ihr Einigungsbegehren nicht auf; von 10 Gegenfäßen sei man in 7 einig; über die letzten drei wolle man ohne Gehässigkeit noch weiter disputieren. Unserem Gerhardt war solche durch Übereilung erzielte Verständigung gründlich verhaßt: „eine solche Toleranz, wie die Reformierten bisher bei uns gesucht haben, werden wir ihnen nimmermehr und in Ewigkeit nicht willigen, haben ihnen dieselbe auch schon einmal publice platt und glatt abgeschlagen, und dürfte deshalb solches Silens ganz und gar nicht, denn ehe wir aus dem articulo de coena domini et puncto oralis manducationis herauskommen, werden wir ihnen so viel remonstrieren, daß weder wir sie für Brüder und Glaubensgenossen annehmen, noch sie unsere Brüderschaft begehren können“, d. h. klar und gut: wir wollen nicht. Als nun schließlich die Frage nochmals an sie gerichtet wurde: ob die reformierten Christen, welche die Lehre vom mündlichen und übernatürlichen Essen des Leibes Christi nicht glauben, sondern nach dem Trieb ihres Gewissens verneinen, darum von Christi Gemeinschaft ausgeschlossen seien, bis sie hierin anderen Sinnes werden, da nahm Gerhardt sogleich das erste Wort „reformierte Christen“ auf Korn. Diesen Ausdruck zugeben, das heißt ja dem Gegner alles zugeben. „Ein Christ ist entweder, der auf Jesum getauft ist und Jesum von Nazareth für Messias und Heiland der Welt bekennet; also können vielleicht nicht allein Calvinisten, sondern auch Papisten Christen genannt werden. Oder ein Christ ist derjenige, welcher den wahren

seligmachenden Glauben rein und unverfälscht hat, auch die Früchte desselben in seinem Leben und Wandel sehen läßt, also kann ich die Calvinisten quatales nicht für Christen halten“. Zum Abbruch der Verhandlung kam es hierauf, weil der lutherische Pfarrer Reinhart sich weigerte, mit dem dem Rang nach unter ihm stehenden reformierten Kollegen Gierk vom Joachimsthalschen Gymnasium zu disputieren, nachdem zuvor dem Reichard selbst bedeutet war, er solle bedenken, daß er in seinem Gegenüber, Stosch, des Kurfürsten ersten Hosprediger und Konsistorialrat, vor sich habe. So menschlich sah es immerhin in den Herzen der Gottesmänner aus. Der Kurfürst ließ nun die Berliner Geistlichen von der Konferenz ausschließen, und das Gespräch stand still.

Paulus Gerhardt ist zweifellos bei diesen Verhandlungen einer der entschiedensten lutherischen Starrköpfe gewesen. Seine schriftlichen Gutachten offenbaren die ganze Unversöhnlichkeit und Herzenshärte dieses protestantischen Pfaffentums. Aber die Schuld trifft ihn doch wesentlich nur als Glied einer Gesamtheit, als Frucht der Wittenberger Theologie. Man muß auf die Reformatoren selber zurückgreifen und von ihnen wieder auf Paulus und Johannes im Neuen Testament, wenn man die Urheber des Dogmatismus und des Kegerverdammens suchen will. Und dann ist sofort deutlich, daß dieses Übel die Rehrseite ist einer gewaltigen religiösen Kraft. Wenn man überhaupt keinen oder bloß einen dünnen, verschwommenen religiösen Besitz hat, ist es sehr billig, tolerant zu sein. Wo dagegen ein so gewaltigtes Feuer lodert, wie in Paulus, dem Apostel und dem Dichter, da brauchte es eine Kraft der Menschlichkeit und der Liebe, um solche Erzeffe zu verhüten, die nicht jedem gegeben ist. Nur freilich soll dann der Name Jesu nicht angerufen werden zur Verteidigung einer Sünde, die ihn gerade ans Kreuz schlagen ließ.

## Über Pflege und Entwicklung unseres Sprachorgans.\*)

Von Leonie v. Bodenhausen, Cassel.

Wir leben im Zeitalter der Reformen. Auf dem Gebiete der Kunst, der Wissenschaft und des Unterrichtes haben sich Neuerungen, Verbesserungen aller Art geltend gemacht. —

Wie kommt es nun aber, daß man in dieser Zeit der Aufklärung, des Vorwärtstrebens unsere Sprache, die wichtige Vermittlerin des Ge-

\*) Man fängt in neuerer Zeit an, auch außerhalb der Bühnenkreise der Technik des Sprechens erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. So hat man an den Universitäten Freiburg, Bonn und Breslau seit kurzem für Lehrer und Studierende hierfür Kurse eingerichtet, die zum Teil von Schauspielern geleitet werden. Angesichts der großen Bedeutung, die für den Lehrer die Pflege der Stimme hat, wird der Aufsatz von Frau v. Bodenhausen, einem früheren Mitgliede der Meiningen Hofbühne, derzeit Vortragmeisterin und Lehrerin der Sprachtechnik, hoffentlich manchem Leser willkommen sein. Die Schriftleitung.



danke, der Belehrung, des Meinungs austausches oft noch so vernachlässigt, so gleichgültig behandelt?

Die Antwort auf diese Frage dürfte darin zu suchen sein, daß sich die wenigsten Menschen ihrer richtigen oder falschen Sprechweise bewußt sind, und daß man im allgemeinen die Wichtigkeit der reinen richtigen Sprache zu wenig erwogen hat.

Machen sich auch die Berufssprecher schon mehr und mehr die methodisch geschulte Sprache zu eigen, so sollte letztere mehr Allgemeingut werden, nicht nur deshalb, um im geschäftlichen wie gesellschaftlichen Verkehr eindruckreich zu wirken, sondern auch, um durch den richtigen Gebrauch der Stimmittel den Kehlkopf, die Lungen, den ganzen Organismus zu stärken. Deshalb sollte man schon bei dem Kinde, sowie es zu sprechen anfängt, auf eine richtige Entwicklung der Sprachorgane achten, denn es ist schwer, die in falsche Bahnen gelenkten Muskeln wieder in die richtigen Geleise zu bringen. — Wieviel Kehlkopf- und Lungenleiden würden durch den richtigen Gebrauch der Sprachorgane verhindert werden! Um wieviel weniger Anstrengung würde der berufsmäßige Sprecher empfinden, wenn sich neben der geistigen Abspannung nicht noch ein vorzeitiges Ermatten der Sprachorgane geltend machte, veranlaßt durch deren unzumuthlichen Gebrauch. Die falsche Sprachbehandlung zeitigt im Kehlkopf Rötungen, Knötchenbildungen, die sich in Lähmungen und Schwächezuständen zu erkennen geben.

Ganz besonders auch im Interesse der heranwachsenden Jugend wäre es von höchster Wichtigkeit, wenn denjenigen, welche sich dem Lehrberufe widmen, auch eine Ausbildung in der Phonetik nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch zuteil würde. Wohl haben wir schon zahlreiche Lehrer, welche sich für die Lautwissenschaft und ihre interessanten Aufschlüsse begeistern, welche selbst unermüdlich im Studium sind, und bei denen sich infolgedessen eine vorzügliche Sprechweise entfaltet hat.

Wie aufmerksam lauscht der Schüler dem Vortrage eines solchen Lehrers, und wie erfolgreich gestaltet sich dadurch der Unterricht! Der sprachlich geschulte Lehrer wird auch die stimmlichen Fehler seiner Schüler erkennen und zu beseitigen verstehen, sei es durch planmäßige Sprechübungen, oder wo es nötig ist, durch Verweisen auf rechtzeitigen ärztlichen Eingriff, was oft von unschätzbarem Werte ist. In jeder Schule werden Gesangsstunden erteilt, die wohl unter gewissen Bedingungen in sanitärer, wie ästhetischer Beziehung förderlich sind. Ich bemerke hier gleich, daß man aber bei Kindern, besonders in den Reisejahren von Entfaltung übermäßiger Tonstärke absehen müßte, weil gerade in diesen Jahren der Kehlkopf sehr schnell wächst und nicht angestrengt werden darf. Mindestens ebenso wichtig, wenn nicht noch notwendiger wäre der Unterricht im richtigen Sprechen, in der mündlichen, wie bildlichen Erklärung der vornehmsten Sprachorgane. Ich beobachte, daß junge Leute fremde Sprachen, welche sie in der Schule erlernten, viel richtiger zu Gehör brachten, als ihre Muttersprache! Und doch gibt es für jene, welche die Schule verlassen und einen Beruf ergreifen, keinen besseren Empfehlungsbrief als eine reine, wohlklingende Sprache. Da sich mit



dieser infolge der richtigen Atmung auch eine gute Körperhaltung verbindet, so gewinnt auch der äußere Mensch in jeder Beziehung.

Bevor wir uns mit der richtigen dialektfreien Sprache beschäftigen, möchte ich über die unterschiedlichen Mundarten bemerken, daß man ihnen ganz gewiß Pietät bewahren soll, denn sie spiegeln neben ihrer geschichtlichen Bedeutung oft auch die Eigentümlichkeiten des Volkscharakters wieder; trotzdem sollte jeder gebildete Mensch imstande sein, dialektfrei zu sprechen, um so mehr, als manche Mundarten nicht nur die Deutlichkeit beeinträchtigen und dem Fremden wenig angenehm klingen, sondern auch nachteilig auf den Kehlkopf wirken. Möge im gemütlichen Freundeskreis, beim trauten Plauderstündchen der heimatlliche Dialekt gepflegt werden, aber im Berufsleben sollte man sich der Mundart möglichst enthalten. Es geht mit den Dialekten, wie mit den alten Volkstrachten; so interessant uns diese als altehrwürdiges Denkmal vergangener Zeiten erscheinen, so ist das Tragen vom ästhetischen wie hygienischen Standpunkt aus nicht immer wünschenswert.

Immer wieder betone ich, daß hier die Schule segensreich wirken könnte, — mögen aber auch die Eltern dem Lehrer, welcher sich bestrebt, seinen Schülern eine richtige Aussprache zu lehren, nicht noch hemmend entgegentreten, indem sie die in der Schule erlernte reine hochdeutsche Aussprache womöglich eine verzierte nennen. Das Bedürfnis, unsere Sprache zu vervollkommen, würde sich fühlbarer machen, wenn man von berufener Seite auf die Schädigungen, welche die mangelhafte Aussprache mit sich bringt, mehr verwies.

Wohl gibt es ganze Reihen vortrefflicher Lehrbücher über Sprachtechnik und Vortragskunst, jedoch sind diese Werke meist so ausführlich gehalten, daß nicht jedem die Zeit zur Verfügung steht, sie zu studieren; andrerseits findet sich aber auch zuweilen in solchen Werken Unklarheit des Ausdrucks, so daß das Studium solcher Bücher nicht immer den Lehrer der Sprachtechnik, der leider nicht überall vorhanden ist, entbehrlich macht. Da ich im Anschluß an das Vorhergesagte einige praktische Anleitungen zur Erlangung einer richtigen Sprache geben möchte, so will ich einige Übungen anführen, kraft deren ich mit meinen Schülern die besten Resultate erzielte.

Wie gewisse Muskeln zum Singen, Tanzen, Turnen besonders vorgebildet und in steter Übung erhalten werden müssen, um darin eine gewisse Vollkommenheit zu erreichen, so erfordern auch die Sprachmuskeln, sofern sie eine richtige Tätigkeit entfalten sollen, planmäßige Übungen; diesen müßte der Berufssprecher täglich eine kurze Zeit widmen, damit er seine Sprachorgane elastisch erhält. Bevor wir aber zu den Übungen selbst übergehen, müssen wir uns die Frage vorlegen:

„Was ist hochdeutsch?“

Im allgemeinen dürfte man die Lautsprache der Schriftsprache als hochdeutsche bezeichnen, jedoch gibt es hierbei Ausnahmen. Beispielsweise erklingt der geschriebene S-Laut, wenn ihm ein t oder p folgt, sprachlich wie sch. Wir sagen schprechen und nicht sprechen, ebenso schtehen und nicht stehen. Der Grund zu dieser allgemein üblichen

Veränderung des s ist wohl darin zu suchen, daß es dadurch weithintragender erklingt. Deshalb hat auch die Bühnensprache, welche sonst eine rein hochdeutsche sein soll, diese Lautveränderung angenommen. — Auch der G-Laut erklingt sprachlich unter gewissen Bedingungen wie ch; doch gerade über die Aussprache des G herrschen die verschiedensten Ansichten. Ich spreche das G wie ch aus, wenn die Gefahr vorliegt, daß das G wie K klingen könnte.

Leider besitzen wir noch nicht, wie andere Länder, beispielsweise wie Frankreich, eine Akademie, in welcher unsere Muttersprache mustergültig gelehrt und deren Aussprache dann als Regel für das ganze Land gelten würde. Wir müssen uns vielfach auf unser eigenes Empfinden und auf die Aussprüche bedeutender Rhetoriker verlassen, doch auch hier herrschen recht verschiedene Ansichten.

Bevor wir uns nun mit den Sprachlauten beschäftigen, müssen wir zuerst die Faktoren zur Erzeugung des Tones betrachten. Wir benötigen drei Faktoren:

1. den Tonmotor,
2. den Tonerzeuger,
3. den Tonmodifikator.

Unter dem Tonmotor verstehen wir den Luftstrom, welcher die Ein- und Ausatmung bewirkt, welcher die Tonerzeuger, nämlich die Stimmbänder in Schwingungen versetzt. Für die Tonerzeugung selbst wird nur ausgeatmete Luft verwandt. Um demnach Töne zu erzeugen, bedürfen wir zunächst genügend Luft zum Ausatmen. Die hierzu nötige Luft können wir aber nur durch genügendes Einatmen erlangen. Folglich werden wir uns, bevor wir Töne erzeugen, in einen Bereitschaftszustand versetzen, d. h. wir werden langsam und tief Luft holen, bis die Lungen gefüllt sind. Gerade dieser Bereitschaftszustand ist für jeden Berufssprecher, ob auf der Kanzel, der Rednerbühne oder dem Lehrstuhl, von höchster Bedeutung; denn dieses langsame tiefe Aufsteigen kommt nicht nur der Sprache, sondern auch dem körperlichen Befinden des Sprechers zugute; ganz besonders dämpft diese Bereitschaft die Aufregung, unter welcher viele Redner vor einem Vortrage zu leiden haben.

Der bedeutendste Muskel, mittelst dessen die Ausdehnung oder Zusammenziehung der Lunge bewirkt wird, ist das Zwerchfell; leider befindet sich dieser zur Atmung so wichtige Muskel durch ungewöhnliche Kleidung von früher Jugend an bei den meisten Menschen in apathischem Zustand. Um nun das Zwerchfell zu zweckentsprechender Tätigkeit anzuregen, muß man zuerst einen Notstand der Lungen herbeiführen, was folgendermaßen geschieht: Nachdem man sich in Bereitschaft gesetzt, d. h. seine Lungen mit Luft gefüllt hat, setze man in bequem liegendem mittlerem Tone a ein; diesen Ton halte man bis zur äußersten Atemnot. Man empfindet dann plötzlich, wie die letzte Luft aus der Lunge herausgetrieben wird; diesen Druck übt das Zwerchfell aus, welches, aus seiner Untätigkeit geweckt, gleichsam den Lungen zu Hilfe eilt und sich dadurch wieder zu richtiger Tätigkeit entfaltet. Diese Übung ist anfangs vorsichtig auszuführen, weil sie die Muskulatur gewaltsam anregt. Als Norm für alle

Atmung gelte, daß nur durch die Nase geatmet werden soll. Die Nasenatmung bietet erstens Reinigung, ferner Durchfeuchtung und Erwärmung der einzuatmenden Luft, auch das Gehirn wird durch die Nasenatmung erfrischt, wie sie auch Schutz gegen Lungen- und Bronchialkrankheiten bietet.

Um nun aber eine genügende Menge Luft durch die Nase einziehen zu können, muß diese vor Verstopfung gehütet werden, was am besten durch vorsichtige tägliche Spülungen mit lauwarmem Wasser geschieht, dem man wenige Körnchen gut verriebenen Salzes hinzufügt. Ich warne vor dem heftigen Einziehen des Wassers; es empfiehlt sich, mittelst eines trassenartigen Gefäßes und Zurückbeugen des Kopfes das Wasser langsam in die Nase zu gießen. Wohl bin ich vielfach Ärzten begegnet, welche sich gegen die Nasenspülungen aussprachen, meinend, daß die Nase sich von selbst reinigt; jedoch belehrten mich die Erfahrungen an meinen Schülern sowie an mir selbst, daß die Berufssprecher der Nasenspülung kaum entbehren können, denn wer viel spricht, atmet auch viel Staub ein. Sind die Nasengänge durch Anschwellungen oder gar durch Polypen verstopft, so ist der ärztliche Eingriff unbedingt notwendig, denn die Verstopfung der Nase beraubt uns eines wichtigen Resonanzraumes.

Nachdem wir uns gewöhnt haben, richtig zu atmen, müssen wir lernen, den Luftstrom möglichst lange in uns festzuhalten. Zu diesem Zwecke versehen wir uns auch hier zuvörderst in den Zustand der Bereitschaft, ziehen Luft ein und behalten sie so lange wie möglich in den Lungen, bevor wir sie ausströmen lassen. Diese in reiner Luft auszuführende Übung ist täglich vorzunehmen. Mit Hilfe einer Uhr versuchen wir, der Zeitdauer des Atemholens täglich einige Sekunden hinzuzusetzen. Dieses Nehmen und Halten der Luft dient zur Ventilation der Lunge. Dr. Niemayer vergleicht diesen Vorgang mit dem Lüften eines Hauses durch Öffnen von Türen und Fenstern.

Von der richtigen Vorbildung des Tonmotors, nämlich dem richtigen Atmen, hängt auch die Elastizität des Tonerzeugers, nämlich der Stimmbänder, ab. Ist unsere Atmung nicht genügend geschult, so können auch unsere Stimmbänder nicht genügend arbeiten. Die Stimmbänder sind zwei mit Schleimhäuten bekleidete Muskelbündel, deren oberster Rand Stimmband oder Stimmlippe genannt wird. Die Stimmbänder sind vorn in der Höhlung des Schildknorpels angeheftet, hinten aber durch den Stimmsfortsatz mit den kleinen drehbaren Stellknorpeln verbunden. Der zwischen den Stimmbändern liegende Spalt wird Stimmrinne genannt. Durch besondere Muskeln können die Stimmbänder verlängert oder verkürzt werden, wodurch Tiefe und Höhe des Tones entsteht.

Unter dem dritten Faktor, welcher zur Tonerzeugung nötig ist, dem Tonmodifikator, versteht man die verschiedenen Räume, in denen der Ton seine Färbung erhält. Diese Räume sind Rohl- und Rachenraum, Mund- und Nasenhöhle.

Haben wir die richtige Tonbildung inne, so beschäftigen wir uns mit der Bildung des Sprachlautes. Er entsteht dadurch, daß dem den Stimmbändern entquellenden Tone ein beabsichtigtes Hemmnis entgegen-



gestellt wird. Je nach der Einstellung dieses Hemmnisses, bewerkstelligt durch Zunge, Lippen, Zähne und Gaumensegel, entstehen die verschiedenen Sprachlaute.

Jeder Buchstabe verlangt, soll er rein gesprochen werden, eine genaue Einstellung des Hindernisses oder sagen wir lieber, der Sprachwerkzeuge.

Betrachten wir zuerst die Vokale; dieselben werden mit offenem Munde und tönenden Stimmbändern gebildet.

Zum A öffnen wir den Mund derart, daß ein Mannesdaumen zwischen den Zähnen Platz hat, die Lippen bleiben unverändert, — die Zungenspitze tritt von den Unterzähnen zurück.

Wie anders verändert sich der Mund zum E. Die Lippen, welche sich breit nach den Mundwinkeln ziehen, legen sich scharf an die Zähne an, — die Zungenspitze preßt sich an die untern Schneidezähne an.

Das I ist der hellste Vokal und wohl am unbequemsten zu sprechen. Die Mundwinkel sind auseinandergezogen, die Öffnung zwischen den Zähnen ist sehr schmal, die Lippen pressen sich an die Schneidezähne.

Beim O rundet sich der Mund, die Kiefer sind wenig von einander entfernt; durch das Vorstrecken der Lippen verdumpft sich das O, und wir erhalten den Sprachlaut U.

Um diese Vokale in ihren unterschiedlichen Mundstellungen zu üben, empfehle ich in bequemer liegendem tieferen Tone, am besten mit Hilfe eines Klaviers mi—e—a—o—u lang aushaltend zu intonieren. Man zieht einen Vokal in den andern, bringt die Töne nicht stoßweise, sondern gewissermaßen spinnend heraus; den diese Übung beginnenden m=Laut nehme man recht intensiv. Je nach dem Stimmumfang mache man diese Übung in tiefen wie höheren Tönen. Auch diese Übung ist von großer Wichtigkeit; sie sollte von dem Berufssprecher täglich ausgeführt werden, um die Stimmbänder elastisch zu erhalten. Besonders vor großen Vorträgen empfiehlt es sich, schon tagelang vorher diese Übung fleißig auszuführen, um gut bei Stimme zu sein.

Bei der Bildung der Konsonanten haben die Zunge, aber ganz besonders die Lippen fleißige Arbeit zu verrichten. Leider sind bei vielen Menschen die Lippen beim Sprechen vollständig untätig, und gerade daraus entspringt meistens die Undeutlichkeit beim Sprechen. Man sollte undeutlich sprechenden Kindern nicht zurufen: „Sprich lauter“ sondern: „Gebrauche deine Lippen zum Sprechen.“ Selbst bei vollem, kräftigem Organ hört man bei trägen Lippen oft nur ein Wellen, aber kein verständliches Sprechen. Diese Lippensprache ist von höchster Bedeutung, da man bei ihrer Anwendung mit wenig Stimmaufwand lang andauernd ohne Ermüdung sprechen kann.

Um speziell die Lippentätigkeit anzuregen, empfiehlt es sich, hin und wieder mit Flüsterstimme zu lesen oder zu sprechen. Dies sollten besonders diejenigen tun, welche undeutlich oder zu schnell sprechen. Einer der wichtigsten und nicht für jeden leicht zu erlernender Konsonant ist das sogenannte rollende R; es ist für den Gesang wie für die gebundene Rede unbedingt notwendig. Die richtige Bildung des R entsteht durch



Bibriren mit der Zungenspitze. Um diese Beweglichkeit der Zungenspitze zu erlangen, beschäftigen wir uns zunächst mit der Aussprache des D und T, weil diese beiden Konsonanten die Zungenspitze zu besonderer Tätigkeit anregen.

Der berühmte Schauspieler Talma, dessen Unterrichtsmethode noch heute auf der Sorbonne in Paris angewandt wird, ließ seine Schüler zur Erlangung des Zungen-R erst langsam, dann immer schneller werdend, folgende Übung sprechen: te—da—vai — | te—da—vai | te—da—vai — travail. Ebenso erfolgreich ist folgende Übung: te—deffen—te—deffen —te—deffen treffen. Die Erlangung des Zungen-R ist auch deshalb von Wichtigkeit, weil durch diesen Sprachlaut der auf das R folgende Vokal in den Vordergrund getrieben wird. Weitere gute Übungen für die Konsonanten sind: data—data—data—dete—dete—dete—diti—diti—diti—doto—doto—do-to—du-tu—du-tu—dutu.

Auch das w ist ein außerordentlich wichtiger Konsonant und nicht ganz leicht auszusprechen. Deshalb übe man am besten nach dem Klavier: a—www—a— | e—www—e usw. Um die Lippen fester schließen zu lernen, übe man: ba—pa—ba—pa—ba—pa—be—pe—be—pe usw. Es gibt natürlich eine endlose Zahl solcher Übungen, die alle anzuführen, hier zu weit führen würde.

Nachdem wir nun richtig atmen, vokalisieren und konsonantieren gelernt haben, nehmen wir eine Übung vor, welche unterschiedlichen Zwecken dient. Als Grundlage zu dieser Übung wählen wir den ersten Chor aus der Braut von Messina, vorläufig die erste Strophe:

„Dich begrüß ich in Ehrfurcht  
Prangende Halle,  
Dich, meiner Herrscher fürstliche Wiege,  
Säulengetragenes, herrliches Dach.“

Zur Ausführung dieser Übung setzen wir die Strophe in tieferm Sprechton ein, um uns zu gewöhnen, tiefer zu sprechen, als wir dies bisher getan haben. Ich bemerke hierbei, daß die meisten Menschen zu hoch sprechen. Nicht nur des Mannes Organ, auch die Frauenstimme klingt ungleich schöner und kann viel mehr Modulation entfalten, wenn die Sprechstimme auch in der Tiefe vorgebildet ist. Ein weiterer Fehler vieler Menschen ist es, in allen Registern herumzusprechen, was unschön klingt und auf die Stimme nachteilig wirkt. Um nun diesen Fehler abzulegen, bemühen wir uns, die erwähnte Strophe, vorläufig jede Betonung vermeidend, ganz monoton zu sprechen; wir gewöhnen uns dadurch das zu häufige Heben und Senken der Stimme ab. Ferner dehnen wir in dieser Übung die Vokale der Wurzelsilben noch einmal so lang, wie diejenigen der Vor- und Endsilben. Wo sich Vokal und Konsonant begegnet, verbinden wir beides. Endlich versuchen wir bei dieser Übung möglichst lange, aber ohne Überanstrengung mit dem Atem hauszuhalten. Die von mir beschriebene Übung würde nun, allerdings wenig schön, aber sehr nutzbringend folgendermaßen etwa erklingen: Bereitschaftszustand nehmend, spreche man: Diech—begrüüß—ich—in—eehrfurcht—prangende—haalle usw.

Wollen wir nun noch ein übriges tun, so nehmen wir zu dieser Übung einen schlanken Bier- oder Weinforken derart mit der Rundseite zwischen die Zähne, daß er knapp strohhalm breit in die Mundhöhle ragt. Durch die Forken-Übungen kommen die Zähne weiter auseinander, und es wird die Lippentätigkeit angeregt. In derselben Weise wie die erste Strophe übt man Vers um Vers aus dem genannten Chor. Jedoch müssen die Übungen auf dem Forken, weil sie anstrengend sind, öfter von Ruhepausen unterbrochen werden. Ich lasse im Unterricht vier Zeilen auf dem Forken, dieselben vier Zeilen dann ohne Forken sprechen. Auch die Übungen auf dem Forken sind täglich vorzunehmen; nach wenigen Wochen lassen sich hier bereits nach gewissenhaftem täglichen Üben bedeutende Erfolge merken. Ich selbst spreche vor jedem größern Vortrage einige Minuten auf dem Forken, weil mir nach dieser Vorbereitung das Sprechen außerordentlich leicht wird und ich mich dadurch selbst in großen Räumen ohne viel StimmAufwand verständlich machen kann. Die Übungen auf dem Forken sind auch das beste Mittel gegen das sogenannte Lispeln.

Haben wir alle sprachlichen Schwierigkeiten überwunden, so versuchen wir, unseren Vortrag zu schattieren. Gleich dem Klavierspieler und dem Sänger müssen wir uns neben dem forte auch des piano und des pianissimo beim Sprechen bedienen können, ohne undeutlich zu werden, wie dies besonders bei dem „leise sprechen“ leicht geschieht. Es diene zur Regel: Je leiser wir sprechen, je angeregter müssen die Lippen arbeiten. Um die verschiedenen Tonstärken zu üben, empfiehlt es sich, Sätze, wie z. B. „Sei mir gegrüßt“ in drei verschiedenen Tonstärken zu sprechen: zuerst laut, dann mit gedämpfterm Tone und endlich mit Flüsterstimme ist die Übung wiederzugeben.

Zur weiteren Nuancierung des Vortrages dient die Steigerung. Sie wird ausgeführt durch: 1. Verstärkung des Tones. 2. Durch Tonhöhen. 3. Durch Beschleunigung des Tempos und endlich durch intensiveres Konsonantieren. Folgende Strophe aus der Braut von Messina eignet sich hier zur Übung. Mit tieferer Stimme einsetzend, beginnt man:

„Raum gebiet ich dem rochenden Blute“,

schneller und etwas höher im Tone folgt:

„Gönn ich ihm die Ehre des Worts“,

wiederum etwas höher in noch beschleunigtem Tempo:

„Oder gehorch ich dem zürnenden Mute“.

Vor und nach der Steigerung macht der Sprecher je eine Pause, nämlich vor der Steigerung die sogenannte vorbereitende Pause, nach der Steigerung die sogenannte nachwirkende Pause. Für den Sprecher dienen diese Ruhepunkte zur Erholung: sie geben ihm Zeit, sich vor der immerhin anstrengenden Steigerung in den nötigen Bereitschaftszustand zu versetzen und sich nach dieser Anstrengung auszuruhen. Dem Zuhörer aber lassen die Pausen Zeit, einmal sich auf etwas Wichtiges vorzubereiten, und nachdem es gesprochen ist, es auf sich wirken zu lassen.

Die wichtigste Schattierung der gebundenen wie ungebundenen Rede ist die Tonmalerei. Im vorhinein bemerke ich, daß wir bei Anwendung der Tonmalerei nicht der Mimik entbehren können, denn der Gesichtsausdruck unterstützt nicht nur das gesprochene Wort, sondern die Tätigkeit der Gesichtsmuskeln übt auch ihren modifizierenden Einfluß auf die Sprachorgane aus. Es ist Aufgabe des Vortragenden, diese Tonfarben bis in die feinsten Schattierungen auszuarbeiten; er muß Stimmung, Empfindung, Temperament, Beleuchtung, kurz alles mit der Stimme zu verbildlichen verstehen; selbstverständlich muß er im Rahmen des Natürlichen bleiben. Am besten gelingt die Tonmalerei, wenn man versucht, das, was man spricht, zu erleben. Durch die Ausarbeitung der Tonfarben interessiert besonders die Deklamation, welche sonst eintönig, mit hohlem Pathos vorgetragen, ermüdend wirkt.

Zur Erläuterung der tonmalenden Momente wähle ich das bekannte Schiller'sche Gedicht:

### Die Teilung der Erde.

Der Titel eines Gedichtes wird laut und vernehmlich gesprochen, dabei soweit es möglich ist, den Inhalt des Gedichtes andeutend. Da es sich hier um die Verteilung einer ganzen Erde handelt, sprechen wir den Titel voll und kräftig aus. Wir machen uns zunächst klar, wieviel Personen wir in diesem Gedichte zu charakterisieren haben. Es handelt sich hier um 3 Personen, nämlich

1. um den Erzähler,
2. um Zeus,
3. um den Poeten.

Der Erzähler spricht in Mittellage des Tones, einfach berichtend. Zeus dagegen bedient sich, um das Hohe, Gewaltige zu verbildlichen, des tiefen vollen Stimmklanges. Den Poeten lassen wir innig, fast schwärmerisch sprechen.

Die erste Strophe lautet:

„Nehmt hin die Welt“, rief Zeus von seinen Höhn,  
„Nehmt, sie soll euer sein,  
Euch schenk' ich sie zu Erb' und ew'gem Lehn,  
Doch teilt euch brüderlich darein.“

Zeus spricht in weithin klingendem Tone, denn wir denken ihn uns auf hohen Wolken thronend, zu den entfernt auf Erden wohnenden Menschen sprechend. Weiter heißt es:

Da eilt, was Hände hat, sich einzurichten, —  
Es regte sich geschäftig jung und alt, —  
Der Ackermann griff nach des Feldes Früchten,  
Der Junker hirschte durch den Wald.

Der Erzähler wird die freudige Hast und Eile, mit welcher die Menschen bei der Verteilung zugegriffen haben, durch einen heiteren Ton und ein beschleunigteres Sprechen verbildlichen. Für die Charakterisierung des Landmannes wählt der Erzähler einen kräftigen, behäbigen Ton, der

aber bei der Beschreibung des Junktors, welcher nur nach der vergnüglichen Jagd fragt, eine recht leichte Färbung annimmt. Weiter heißt es in dem Gedicht:

Der Kaufmann nimmt, was seine Speicher fassen,  
Der Abt wählt sich den eblen Firnewein.

Hier zeigen wir auch durch vollern Ton den nach Vermögen ringenden Kaufmann, während wir für den weinliebenden Abt eine harmlos scherzende Betonung wählen.

Der König sperrt die Brücken und die Straßen  
Und spricht: „Der Zehente ist mein.“

Um der Rede des Königs den entsprechenden Nachdruck zu geben, verwendet der Erzähler energische Tonstärke auf die Worte: „Der Zehente ist mein“. Nun macht der Erzähler in seinem Vortrage eine Pause, damit andeutend, daß der Tag vergangen und der späte Abend herein gebrochen ist.

Um dem Zuhörer noch mehr Zeit zu lassen, sich in die veränderte Situation zu finden, setzt der Erzähler gedehnten Tones ein:

Ganz spät, nachdem die Teilung längst geschehen,  
Nacht der Poet, er kam aus weiter Fern.  
Ach, da war überall nichts mehr zu sehen,  
Und alles hatte seinen Herrn.

Hier kann der Erzähler sein Bedauern über den Poeten, welcher die Teilung versäumte, durch einen mitleidigen Ton andeuten. Schmerz und verhaltener Vorwurf sind im Tone des Poeten gepaart, wenn er ausruft:

„Weh mir! so soll denn ich allein von allen  
Vergessen sein, ich dein getreuster Sohn?“

Der Erzähler berichtet nun seinerseits in einfachem Tone:

So ließ er laut den Klageruf erschallen  
Und warf sich hin vor Jovis Thron.

Zeus aber liebt unpraktische Menschen nicht, deshalb sagt er vorwurfsvoll zum Poeten:

„Wenn du im Land der Träume dich verweilet“,  
Versetzt der Gott, „so hadre nicht mit mir, —  
Wo warst du denn, als man die Welt geteilet?“

Demütigen Tones folgt:

„Ich war“, sprach der Poet, „bei dir!“

Allmählich erwärmt sich der Poet bis zur höchsten Begeisterung, wenn er ausspricht:

„Mein Auge hing an deinem Angesichte,  
An deines Himmels Harmonie mein Ohr.  
Verzeih dem Geiste, der von deinem Lichte  
Berauscht das Irdische verlor.“

Ob solcher Fülle von Verehrung wird Zeus milde gestimmt, er bedauert, daß alles seinen Herrn gefunden, noch einmal überzählt er die



vorhandenen Güter, um zu ergründen, ob denn gar nichts mehr für den Poeten übrig geblieben sei.

„Was tun“, spricht Zeus,  
„Die Welt ist weggegeben,  
Der Herbst, der Markt, die Jagd ist nicht mehr mein.“

Da fällt Zeus ein, daß das Herrlichste, was einem Menschenkinde geboten werden kann, noch vorhanden ist, — nämlich der Aufenthalt im Himmel neben Zeus. Diesen Gedanken des Gottes bringt der Erzähler zuvörderst durch eine kleine Pause, dann aber durch ein Ausflechten des Blickes zum Ausdruck, fortfahrend in seiner Rede:

„Willst du in meinem Himmel mit mir leben,  
So oft du kommst, er soll dir offen sein.“

Zum Schluß möchte ich noch auf eines der wichtigsten Lehrmittel zur Erlernung einer zweckmäßigen Sprache verweisen, nämlich auf das Lesen mit lauter Stimme. Derjenige, welcher beim Lesen richtig interpunktiert, welcher sich gewöhnt, auch die unsichtbaren Takteinschnitte zu halten, atmet genügend und gewinnt dadurch Zeit, jeden Sprachlaut richtig zu bilden. Die Kunst des guten Lesens wird im allgemeinen bei uns noch viel zu wenig gepflegt; in Frankreich wird auf ausdrucksvolles, richtiges Lesen mehr Gewicht gelegt. Der französische Schriftsteller Legouv   sagt: „Auch das Lesen findet seine Stelle in dem Erziehungsplan der Frauen; in zehn Jahren wird eine weibliche Erziehung nur dann als vollendet betrachtet werden, wenn das junge Mädchen neben dem Singen und Klavierspielen auch das Vorlesen erlernt haben wird.“   brigens werden jetzt schon in Frankreich vielfach rhetorisch gebildete Damen als Leselehrerinnen in die Familien berufen. Sollte bei uns neben den vielen Lehrkräften im Gesange nicht auch die Vortrags- und Leselehrerin ihren Platz behaupten können? Gäbe es hier nicht noch ein großes ersprie  liches Feld für die Lehrtätigkeit? Die Erfahrungen, welche ich selbst in dieser Beziehung machte, belehrten mich, daß mit dem Vorhandensein der Lehrkraft in der Sprachtechnik auch das Bedürfnis für den sprachlichen Unterricht, sowie für die Stimmgesundheitspflege erwacht.

Unendlich viel ließe sich noch zu diesem Kapitel sagen, — ich beschränke mich darauf, nur noch zu bemerken, daß fast jeder Mensch, wie ich selbst bei meinen Schülern erfahren habe, seine besondere Stimm-Turn-Übung gebraucht. Die Art derselben hängt von dem Bau der Sprachwerkzeuge, sowie von den gewohnheitsmäßigen größern oder kleinern Sprachfehlern ab. Nochmals aber betone ich, daß nur durch tägliche Vornahme der erwähnten Übungen Organ und Sprachtechnik sich entsalten können. Hier bestätigt sich so recht die Wahrheit des Wortes:

„Schwerer Dienste tägliche Bewahrung,  
Sonst bedarf es keiner Offenbarung.“

P. S. Die Quellen, aus welchen ich vorstehenden Aufsatz teilweise schöpfte, sind neben meinen eigensten Erfahrungen die ganz vorzüglichen rhetorischen Werke von Karl Skraup, Max Klinghardt und Legouv  .

## Nach welchen Grundsätzen stelle ich die Zensuren meiner Schüler fest?

Von Lehrer Oskar Pflugk, Began.

Die Zensuren, jene „Schätzungsziffern“ der Begabung und Leistung des Kindes, sind von hoher Bedeutung für die Erziehung, vorausgesetzt, daß sie der richtige Wertmesser für die kindlichen Leistungen sind und aus ihnen von Eltern und Lehrern die Konsequenzen gezogen werden. Die Zensuren geben uns ein Bild des jungen Geistes, allerdings kein vollständiges. Die gefühlsmäßige Veranlagung, das Gemüt des Kindes entzieht sich der Beurteilung durch die Zensur. Ist es auch kein genau ausgeführtes Bild, das uns die Zensur bietet, so ist es doch eine treffliche Skizze des jungen Geistes, die von hohem Werte für Lehrer, Eltern und nicht zuletzt für das Kind selbst ist.

Der Lehrer wird durch sie gezwungen, sich über jeden einzelnen Schüler klar zu werden. Beim neuen Schüler zeigt ihm die Zensur sofort Licht und Schatten, Vorzüge und Mängel seines Geistes, kürzt dadurch die lange, mühsame Zeit der Beobachtung und offenbart ihm sogleich, wo es kräftiger Arbeit bedarf. — Für die Eltern bringt das Zeugnis Bestätigung oder Berichtigung des Urteils, das sie sich von ihrem Kinde gebildet haben. Manchmal ist ein Kind nur zu Hause, nicht aber in der Schule heiter und gesprächig; oft erweist sich ein Kind bei der Denkarbeit träge und schwerfällig, das im kleinen Arbeitsreiche des Hauses arbeitsfreudig und geschickt ist und umgekehrt. Hier gibt die Zensur Veranlassung zu segensvoller Aussprache zwischen Eltern und Lehrer, treffliche Winke für Erziehung und Berufswahl. Auch die Lehrer lernen jetzt immer mehr und mehr sich für die Zensuren der Schule interessieren. — Für Lehrer und Eltern war die Zensur ein Bild des jungen Geistes; für das Kind selbst hat sie eine andere Bedeutung. Sie ist der Lohn und das Ziel seines Strebens; denn so sittlich frei, daß es um der Arbeit willen seine Pflicht tut, ist das Kind nicht. Da aber die Anerkennung zum großen Teile von seinem Willen, seiner Selbstzucht abhängig ist, bedeutet die Zensur für das Kind Lob oder Tadel, die beide zu größerem Streben anspornen. Die Zensur weckt dadurch einen maßvollen Ehrgeiz, die mächtigste Triebfeder für menschliche Handlungen. Die seelische Erregung des Kindes bei der Aushändigung der Zensur, seine Freude oder Trauer, Scham oder Befriedigung zeigen, daß wir in ihr ein wichtiges Erziehungsmittel für den kindlichen Geist haben.

Sollen die Zensuren aber für Lehrer, Eltern und Kind die hohe Bedeutung haben, so müssen sie wahr und gerecht sein. Sie dürfen nicht nach Gutdünken gegeben werden. Nicht bloß die Leistungen der letzten vier Wochen, sondern die des ganzen Halbjahres sind in Betracht zu ziehen. Die Zensur soll das Ergebnis sorgfältiger, gewissenhafter Prüfung und Beobachtung sein. Die Bewertung der Leistungen wird durch eine Vergleichung mit dem Klassenziel und den Mitschülern gewonnen. Dabei

werden körperliche Beschaffenheit und Familienverhältnisse des Kindes zu berücksichtigen sein. Bei längerer Schulveräumnis muß ein milderer Maßstab angelegt werden. Die schriftlichen Arbeiten und die im Laufe des Jahres über den Schüler gesammelten schriftlichen Bemerkungen sind zu berücksichtigen. Solche Bemerkungen über Fleiß, Faulheit, Lieberlichkeit halte ich für angebracht, man wird dann davor bewahrt, den Schüler nur nach den Leistungen der letzten Wochen zu beurteilen. Natürlich will ich damit nicht der Einführung eines Schul- oder Strafbuches das Wort reden, das sehr leicht zum Schrecken oder auch zum Spott der Kinder werden kann. Verfäht der Lehrer nach diesen Grundsätzen, so wird er sich nicht unbewußt von äußern Rücksichten leiten lassen. Nur zu leicht werden Schüler, die durch ihr bescheidenes, freundliches Wesen sofort unsre Sympathie gewinnen, in den Leistungen zu gut beurteilt, und schlechte Zensuren in Fleiß und Aufmerksamkeit drücken oft die wissenschaftlichen Fächer zu weit hinab. Sollte es aber einmal vorkommen, daß ein Fachlehrer, der in einer überfüllten Klasse wöchentlich nur eine Stunde gibt, aus Unkenntnis der Schüler oder aus Bequemlichkeit ganz mechanisch in bankweiser Abstufung die Zensuren erteilte, so würde das aller Gerechtigkeit Hohn sprechen.

Wahr und gerecht! Diese Forderung gilt sowohl für die allgemeinen wie speziellen Zensuren. Erstere beurteilen den Willen des Kindes. Sittliches Verhalten oder Betragen beurteilt als Einzelzensur den Willen des Kindes im allgemeinen, wie er sich in Gebärden, Worten und Handlungen den Sachen, Tieren und Personen gegenüber äußert. Ordnungsliebe beurteilt speziell das Verhalten den Sachen gegenüber. Die Zensuren in Fleiß und Aufmerksamkeit belehren uns, wie sich der kindliche Wille bei Bewältigung der Unterrichtsarbeit betätigt. Die nahe Verwandtschaft bewirkt, daß der Schüler in diesen vier Rubriken meist gleiche Zensuren erhält. Im sittlichen Verhalten sollte jedes Kind eine Eins verdienen. Hier bedeutet nur sie ein Lob, jede niedrigere Zensur drückt einen Tadel aus. Nur bei nicht einwandfreiem Verhalten in und außer der Schule ist er berechtigt, bei geringen Vergehen wird man dem Kinde die Eins nicht vorenthalten. Treten Lüge und Troß bei einem Schüler mehrmals auf, so ist das durch Herabsetzung der Sittenzensur zu ahnden. Die Gerechtigkeit fordert, daß gleiche Vergehen auch mit einer gleichniedrigen Sittenzensur bestraft werden. Es ist am besten, wenn sich die Lehrer einer Schule über bestimmte Grundsätze einigen, vielleicht so, daß bei Lüge, Ungehorsam, Troß, Betrug die Zensur bis zu 2 b erniedrigt wird, Hehlerei, Diebstahl, schwerer Betrug, sittliche Verfehlung mit Zensuren unter 2 b bestraft werden. Dann hat der einzelne Lehrer immer noch von Fall zu Fall Wahlfreiheit. Die nähern Umstände zeigen ihm, welche Zensur er zu wählen hat.

Hat die Eins im sittlichen Verhalten ihre volle Berechtigung, so ist ihr häufiges Auftreten in der Zensur für Ordnungsliebe unberechtigt. Zwar bedeutet auch hier nur Eins ein Lob, denn hier stehen gleichen Anforderungen auch gleichmäßig verteilte Gaben und Kräfte gegenüber; aber das Kind verstößt doch nur zu oft gegen die Schulordnung. Es



kann durch seine äußere Haltung, z. B. dadurch, daß es beschmutzt oder ungewaschen und ungekämmt zur Schule kommt, Anlaß zu Tadel geben. Bemalt es seine Bank, vergißt es Bücher, wirft es Papier und Obstreste umher, so verdient es keine Eins. Auch die Haltung der Bücher, die nicht der immerwährenden Kontrolle unterliegen, wie Tage-, Rechen- und Lesebuch, ist von Einfluß auf die Zensurierung in der Ordnungsliebe. Wird das alles berücksichtigt, die Eins wird sehr bald seltener werden.

Nun komme ich zu Fleiß und Aufmerksamkeit, zwei Begriffen, die eng verwandt sind, ohne sich zu decken. Ohne Fleiß ist keine Aufmerksamkeit denkbar und umgekehrt, doch sind zwischen beiden Gradunterschiede möglich. In meiner Klasse sitzt ein Mädchen, es ist fleißig, es lernt die aufgegebenen Stücke, löst seine Aufgaben, rechnet und schreibt oft mehr, als gefordert wird, auch in der Schule, also ohne Einwirkung des Hauses. Aber der Zug der gewollten, bewußten Aufmerksamkeit fehlt in dem Bilde des jugendlichen Geistes. Es kann den lockenden Reizen zur Unaufmerksamkeit wegen seines flatterhaften und lebhaften Wesens nicht widerstehen. Es erhält in Aufmerksamkeit eine schlechtere Zensur als im Fleiß. So wird es meist sein; denn die Anforderungen der Aufmerksamkeit sind ja dem kindlichen Naturell ganz entgegengesetzt. Die kindliche Natur ist lebhaft, flüchtig, huscht schnell von einem Eindruck zum andern und muß erst dazu erzogen werden, längere Zeit bei einem Gegenstande zu verweilen, ihn genau zu betrachten. Also kann in Unterklassen die Eins in der Aufmerksamkeit nur selten auftreten; aber auch in Oberklassen wird sie nicht allzu häufig sein, fordern wir doch unter Aufmerksamkeit ein reges Beteiligen am Unterricht und nicht bloß stilles Dazusitzen. Schlechte Aufmerksamkeit wird auch die Fleißzensur herabsetzen. Diese richtet sich darnach, wie das Kind seinen geistigen Anlagen entsprechend die gestellten Aufgaben löst. Natürlich werden auch körperliche Beschaffenheit und häusliche Verhältnisse zu berücksichtigen sein. Das letzte gilt vor allem bei Beurteilung der gelösten Hausaufgaben. Der Lehrer kennt gar bald seine Schüler, um Unvermögen von Faulheit zu unterscheiden. Ein schwachbefähigtes Kind kann sehr wohl in Fleiß die Eins haben, wenn auch der Erfolg seiner Bemühung nur mit 3 zensiert werden kann. Es ist eine schwierige Aufgabe des Lehrers, Fleiß und Befähigung genau zu unterscheiden. Deshalb ist es gut, daß der Lehrer auch sein Urteil über die Befähigung in der Zensur abgeben muß.

Auf die Zensurierung der Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern näher einzugehen, würde zu weit gehen. Die Zensuren werden für die Leistungen des Kindes, für die das Klassenziel der Maßstab ist, gegeben. Man vermeide, sich sklavisch an die vorhergehenden Zensuren zu binden. Viele fürchten sich, von diesen mehr als einen Grad abzuweichen. Es ist aus der Rücksichtnahme auf Eltern und den vorhergehenden Kollegen zu verstehen. In dem Verfahren liegt viel Wahres, aber es darf nicht zum Grundsatz erhoben werden. Meist wird beim Kinde eine allmähliche Entwicklung zu beobachten sein, aber nicht zu selten werden wir auch Sprünge merken. Wie vielen tausend wechselnden Eindrücken ist aber der kindliche Geist ausgesetzt, Menschen und Natur hemmen oder fördern ihn



einmal stärker, einmal schwächer. Manchmal hindert ein körperlicher oder seelischer Druck das Kind lange Zeit, seine Kräfte ganz zu entfalten; hebt sich das Leiden, so weist das Kind nach Jahresfrist ganz andere Leistungen auf. Ebenso kann auch ein Stillstehen, ja Zurückgehen in der Entwicklung stattfinden. Soll der Lehrer nun, nur um von dem vorhergehenden Urteil nicht abzuweichen, ungerecht gegen das Kind werden? Die Zensurierung muß genau der Entwicklung des Kindes folgen und sich immer wieder auf gewissenhafte Prüfung stützen.

Bei vielen Lehrern finden wir eine Vorliebe für die mittleren Zensuren. Die Skala wird nicht voll benutzt; die besten und schlechtesten Zensuren werden vermieden. Wenn der Unterstufenlehrer sich auf der Mittellinie hält und mit schlechten, noch mehr aber mit guten Zensuren geizt, so ist das wegen der oft ganz bedeutenden Wendungen in den folgenden Schuljahren zu verstehen. In obern Klassen sollte aber die Skala voll benutzt, den vorzüglich Begabten auch die Eins nicht vorenthalten werden. Die Einwände, das Ziel sei zu hoch, der Lehrstoff zu gewaltig, sind nicht stichhaltig. Ist es selbst den Begabten nicht möglich, den Stoff zur vollen Zufriedenheit zu bewältigen, so muß er beschränkt werden. Es wäre ja ungerecht, das Kind unter zu hohen Anforderungen leiden zu lassen. — Aus jener Vorliebe, sich an das Urteil andrer anzulehnen, aus jenem Gang, mechanisch beim Zensurieren zu verfahren, erklärt sich eine Gepflogenheit, die gegen den Grundsatz verstößt: Jede Fachzensur ist unabhängig von andern Zensuren zu erteilen. Gewiß werden Denken, Urteilen und Gedankenausdruck in gewissem Abhängigkeitsverhältnis stehen, beide werden auch die Fachzensuren beeinflussen; aber sie dürfen nicht ausschlaggebend für die Fachzensur sein. Weil das Kind in fünf Fächern 2a\*) erhält, darf es nicht auch im sechsten, obwohl es nur 2b verdient, 2a bekommen. Die Gefahr besteht vor allem für den Fachlehrer. Die Schwierigkeiten, die sich ihm bei gewissenhafter Zensurierung entgegenstellen, sind nicht zu verkennen. Er hat in mehreren, oft überfüllten Klassen, wöchentlich ein, zwei Stunden zu unterrichten. Er wird sich kein so genaues Bild wie der Klassenlehrer von den Schülern erwerben und deshalb leicht geneigt sein, sich an das Urteil des erstern anzulehnen. Das ist nicht gänzlich falsch, aber es darf ihm nicht eine gewissenhafte Prüfung des Kindes in seinem Fach ersparen. Nun bleibt noch die Zensur für das Gesamtergebnis in den Fortschritten. Sie ergibt sich als das Mittel aus den Fachzensuren. Fleiß und Aufmerksamkeit werden auf diese beeinflussend wirken und kommen dadurch auch in der Gesamtzensur bei genanntem Verfahren zum Ausdruck. In zweifelhaften Fällen entscheiden die Zensuren in den Hauptfächern und der Gesamteindruck des Kindes.

Bei solcher gewissenhaften Feststellung wird die Zensur ein rechtes Bild des jungen Geistes bieten und von segensvollem Einfluß auf seine

---

\*) Im Königreich Sachsen sind fünf Zensurengrade üblich: I Sehr gut. II Gut. III Genügend. IV Wenig genügend. V Ganz ungenügend (a erhöht, b erniedrigt die Zensur). Dresdener Zeugnisse z. B. enthalten folgende Abkürzung: I, Ib, IIa, II, IIb, IIIa, III, IIIb, IV, V. Die Schriftleitung.

Erziehung sein. Der Lehrer kann auf diese Weise manches Bedenken entkräften, das gegen die Zensuren erhoben wird\*).

## Die organische Verbindung zwischen dem abschließenden Religionsunterrichte der Schule und dem Konfirmandenunterrichte.

Von Rektor H. Heder, Danzig.

„Die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts ist die Bildung eines starken christlich-sittlichen Gedankentreibes, der die übrigen Gefühle und Gedanken durchdringt und beherrscht.“

Bei der Hochflut von Schriften über die Ausgestaltung des religiösen Gesinnungsunterrichts muß es fast befremdlich erscheinen, daß man einer Seite so wenig gedacht, die doch so nahe liegt und für den vorliegenden Zweck von außerordentlicher Wichtigkeit ist: wir meinen nämlich die innige Verbindung des abschließenden Religionsunterrichts der Oberstufe (der Stufe der wiederholenden Vertiefung) mit dem kirchlichen Unterricht, der neben der religiösen Unterweisung der Schule einhergeht bzw. sie ergänzt.

Man sollte diese Forderung für so selbstverständlich halten, daß sie kaum erwähnt zu werden braucht. Und doch! wie weit sind wir in Wirklichkeit von diesem schönen Ziel entfernt. Wir vergeuden unsere Kraft bei theologischen und dogmatischen Lehrmeinungen, in unfruchtbarem katechetischem und scholastischem Formelkram, statt das eine, was not tut, im Auge zu behalten: nämlich die Veredlung und Erbauung unserer Kindesseelen durch einen echt evangelischen, Licht und Wärme spendenden Religionsunterricht.

Gerade die erbauliche und apologetische Seite des Religionsunterrichts kommt, wie wir an anderer Stelle nachgewiesen, bei der bisherigen Form dieses wichtigen Unterrichtszweiges nicht genügend zur Geltung.

Sehr zutreffend sagt in dieser Beziehung A. Falcke\*\*): „Das ist die Kunst des Erbauens: ein Werk pädagogischer Sorgfalt einerseits und andererseits ein Werk pädagogischer Weisheit und fortwirkender Kraft der Begeisterung. Wo aber pädagogische Weisheit ist, da muß auch persönliche Erfahrung sein in alle dem, was diese Weisheit vermittelt.

\*) Einer besondern Erwägung ist auch die Frage wert, ob zur Ermittlung der Fachzensuren neben der fortlaufenden Beobachtung im Unterricht Klausurarbeiten über gleiche Aufgaben für alle Schüler der Klasse zu Hilfe genommen werden müssen, und ob nach Maßgabe der Gesamtzensur eine Rangordnung festgestellt und in die Zensur eingetragen werden soll. Wir erinnern hier an den Gebrauch in den höhern Lehranstalten Preußens. Die Schriftleitung.

\*\*) Einheitliche Präparationen für den Religionsunterricht von Gebrüder Falcke, II, S. 29 ff. Verlag H. Schroedel, Halle a. S.

Und nur der wird recht vermögen, für religiöse und sittliche Werte zu begeistern, der selbst erfüllt ist von glühendem Eifer für Religion und Sittlichkeit, für christlichen Glauben und christliches Leben. Das lebendige Gefühl und Streben des Lehrers auf dem religiösen und sittlichen Gebiet ist die Quelle der Lebendigkeit, Wärme und Kraft, mit welcher er die idealen Werte vermittelt. Der Reichtum und die Tiefe seines Gefühls, der religiöse und sittliche Charakter seiner Persönlichkeit ist auch das Feuer, an welchem die Jugend das Interesse entzündet, womit sie die empfangenen Werte aufsaßt und sich aneignet ff.“

Die abschließende religiöse Unterweisung der reiferen Religionschüler in Kirche und Schule muß in viel höherem Maße als bislang den Stempel innerer Wahrheit und überzeugungsvoller idealer christlicher Lebens- und Weltanschauung tragen und mehr von dem christlichen Ethos und den Grundgedanken der Heilandslehre beeinflusst werden.

Es gilt hier nachstehende gehaltvolle Äußerung Herm. Pfeifers:\*) „Die historische Entwicklung der evangelischen Kirche hat es mit sich gebracht, daß man der christlichen Ethik wenig Beachtung schenkte, daß man die sittliche Umwandlung des gläubig Gewordenen einfach behauptete und jeden Zweifel an der Richtigkeit dieser Behauptung als Unglauben brandmarkte. Das hierdurch Versäumte nachzuholen, der christlichen Ethik im Unterricht gerecht zu werden, das ist heute eine der brennenden Fragen im Religionsunterricht . . . Wie Religion und Sittlichkeit Zwillingsschwestern sind, so sind auch die sogenannte wissenschaftliche und die religiöse Ethik miteinander verwandt. Beide haben ein Ziel. In beiden handelt es sich darum, tüchtige und edle Menschen zu bilden für ein gerechtes und geordnetes Gemeinwesen; in beiden gilt es, die sittlichen Gebote und Pflichten ansehen zu lassen als die unentbehrlichen Voraussetzungen eines gesunden und tüchtigen Einzel- und Gesamt-daseins.

Auch in bezug auf diesen Punkt stehen wir vor großen Aufgaben. Wir müssen es dem Heranwachsenden mehr zum Bewußtsein bringen, was er der Gemeinschaft, der Gesamtheit zu danken hat, und was er dafür schuldet, wie er seine wahre Kraft erst findet in der Lebensgemeinschaft mit seinem Volke und den Zielen, welche Gott diesem Volke gesteckt hat, wie sein Leben angegliedert ist an die Kette des großen, ewigen Lebens der Menschheit usw.“

Soweit Pfeifer. Wir meinen, daß neben der Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde und der pietätvollen Vertiefung in die ewigen Grundwahrheiten der Schrift auch der Hinweis auf lebendige Anteilnahme der jungen Christen an dem werktätigen Liebesleben der Gemeinde (christliche Charitas) eine der vornehmsten Aufgaben des abschließenden Religionsunterrichts sein wird. Das christliche Wissen muß in das christliche Tun (gemäß dem Heilandswort: „Tue das!“) umgesetzt werden;

---

\*) Zur inneren Reform des Religionsunterrichts von Herm. Pfeifer. Leipzig, Alfr. Hahn.

die christliche Idee und die Lehre des Heilandes dürfen nicht äußern Formen hintangesezt werden.

Diesen leitenden Grundsätzen hat sich auch der Lehrplan der abschließenden religiösen Unterweisung anzupassen, so daß dieser hochwertige Unterricht ein in sich abgeschlossenes organisches Ganze bildet. Der Stoffmaterialismus, wie er noch hier und da leider im Schwunge, ist zugunsten einer Vertiefung in gehaltvolle, ideale, religiöse Bildungswerte machtvoll zurückzuweisen. „Je mehr das Kind reift, desto tiefer ist es einzuführen in den Gefühls- und Gedankenkreis Jesu. In seine Seele soll es einen bewundernden Blick tun. An seinem Gehorsam gegen Gott, an seiner Liebe zu dem Vater und zu den Menschen soll es eigenen Gehorsam und die eigne Liebe bilden, durch sein Vorbild zur Nachfolge ermuntert, durch seine göttliche Erscheinung zur Begeisterung hingerissen werden.“ \*)

Einige Hauptursachen des fehlenden Zusammenhanges zwischen dem religiösen Schulunterricht und Konfirmandenunterricht wollen wir auf Grund langjähriger Erfahrung hier kurz anführen. Es sind solche u. a.:

1. Die mangelnde Einrichtung vieler Religionslehrpläne,\*\*) welche nicht auf den idealpädagogischen und religiösen Grundcharakter des Religionsunterrichts, sondern noch immer auf ein gedächtnismäßiges Schulwissen hinzielen und die Lebensinteressen der religiösen Gemeinschaft nicht genügend berücksichtigen.

2. Eine auffallende Nichtbeachtung feststehender, von der Schule, wie Kirchenbehörde gebilligter Pläne seitens mancher den Religionsunterricht erteilenden Geistlichen.

3. Die fehlende Übereinstimmung zwischen Schule und Kirche beim Gebrauch und der Auswahl der dem Religionsunterricht zugrunde liegenden Handbücher.

Wir wollen dabei keineswegs verhehlen, daß es vielfach den Geistlichen und Lehrern nicht am besten Willen fehlt, und daß auch Unterrichtsverwaltung und Kirchenbehörden mancherlei Anläufe zu einer bessern Ausgestaltung der abschließenden religiösen Unterweisung gemacht haben,\*\*\*) allein es hat sich in weiteren Kreisen noch nicht so recht die Überzeugung Bahn gebrochen, daß hier ein einmütiges Zusammenwirken von Kirche und Schule, dieser beiden wichtigsten Faktoren des religiös-sittlichen Lebens, so recht am Platze ist, vielmehr teilt man noch vorwiegend die Meinung, jede von beiden habe ihre besondere, streng abgegrenzte Sphäre, die ängstlich bewahrt bleiben müsse.

\*) Das Judentum und Christentum in der religiösen Volkserziehung. Von einem christl. Theologen. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow.

\*\*) Vergl. unsere Broschüre: „Der abschließende Religionsunterricht“ ff. Bielefeld, A. Helmrich. Die Arbeit enthält u. a. auch einen spezialisierten Stoffverteilungsplan für die drei letzten Schuljahre.

\*\*\*) In einzelnen Kirchenprovinzen sind bereits Zusammenstellungen wichtiger religiöser Lernstoffe für Religionschüler und Konfirmanden in Gebrauch genommen, die im allgemeinen ihrem Zweck entsprechen und den Memorierstoff wesentlich einschränken.



Mag man auch zugestehen, daß der aus dem alten Beichtunterricht der Kirche hervorgegangene Konfirmandenunterricht namentlich in der Behandlung der Sakramente usw. einen ausgesprochen kirchlichen Nebenzweck behalten muß, so wird doch kein Religionslehrer, am wenigsten der pädagogisch gebildete Geistliche, es ernstlich bestreiten, daß auch dieser kirchliche Religionsunterricht nach pädagogischen Rücksichten behufs Erregung des religiösen Interesses zu erteilen ist, wie andererseits dem Schulunterricht nie der erbauliche Charakter und eine gewisse religiöse Weihe fehlen darf.

Damit stehen wir im Kernpunkt der Sache, und die kirchlichen Interessen können nur dabei gewinnen, wenn überall ein bekennnistreuer, aber doch anregender, Herz und Gemüt erwärmender Religionsunterricht erteilt wird.

Mag auch die Abgrenzung gewisser Lehrgebiete für beide Unterrichtskreise verschieden sein: in der inneren Durcharbeitung, der Vertiefung gibt es keinen Unterschied.

Der wahre Religionslehrer ist unstreitig ebenso Seelsorger, wie der ideal angelegte Geistliche Pädagoge seinen ReligionsSchülern gegenüber.

Nie kann es darauf ankommen, eine gewisse Stoffmenge für bestimmte Fälle (Prüfungen) auf Kosten der Herzens- und Gemütsbildung bereit zu erhalten, sondern es bleibt die Hervorrufung echt religiöser Gesinnung immer das Hauptziel. In diesem Sinne sagt Harnisch sehr schön: „Ein Unterricht im Christentum, welcher der Sache nach unvollständig ist, aber ins Herz der Kinder eingeht, ist vollständiger als ein Unterricht, welcher das Herz ungerührt und das Leben ananergert läßt.“

Soll der Religionsunterricht rechte Früchte tragen, so ergibt sich nach diesen Darlegungen von selbst, daß

1. bei der Aufstellung der Religionslehrpläne fortan die zuständigen Organe der Kirchen- und Schulverwaltung bewährte Schulmänner und Geistliche zuziehen müssen, und daß

2. Pläne, welche die Genehmigung der zuständigen Behörden erhalten, nunauch seitens der kirchlichen Kommissarien bei der Beaufsichtigung des Religionsunterrichts sorgfältig beachtet werden.

Die rege literarische Tätigkeit, welche viele Schulmänner gerade auf diesem Gebiet entfalten, zeugt von dem warmen Interesse, mit welchem die deutsche Schulwelt der Kirche beim Ausbau eines wahrhaft veredelnden religiösen Unterrichts zur Hand gehen möchte.

Je mehr Freiheit der Schule und ihren Leitern bei fester Begrenzung der Lehrziele, an der auch die Kirche ein Interesse haben sollte, gewährt wird, desto segensreicher dürfte der Erfolg sein.

Ferner wäre es in hohem Grade wünschenswert, wenn durch die Kirchenbehörden beider Konfessionen eine Anordnung erfolgte, nach welcher der Konfirmanden- und Beichtunterricht auf den gegebenen Grundlagen weiter zu bauen hat, und wenn er, soweit dieses irgend angänglich, außerhalb der Schulzeit erteilt wird, wie es von vielen Geistlichen in dankenswerter Weise bereits geschieht.

Das Ideal wäre erreicht, wenn der Konfirmandenunterricht, wie dieses bei den Schülern der höheren Lehranstalten der Fall ist, nach Abschluß des Schulunterrichts vom 14. auf das 15. Lebensjahr verlegt und als Sonntagsunterricht erteilt werden könnte.

Es würde dieses allerdings eine ganz andere Organisation des abschließenden Religionsunterrichts bedingen, da die Geistlichen, denen im Höchstfalle doch nur eine Stunde nach dem Gottesdienst zuzumuten wäre, wesentlich entlastet werden müßten.

Wir streifen daher diese an sich schöne Idee, deren Durchführung jene schwerwiegenden Gründe entgegenstehen, nur ganz leicht. Hinsichtlich der eigentlichen Stoffanordnung für den abschließenden Religionsunterricht der drei letzten Schuljahre verweisen wir auf unsere Broschüre: „Der abschließende Religionsunterricht auf religiös-sittlicher Grundlage“\*)

Wir schließen mit nachstehendem schönen Worte eines geistreichen zeitgenössischen Schriftstellers: „Die Religion, die geheimnisvolle, aber jedem denkenden Wesen eingeborene Beziehung zur Gottheit, ist der wahre Sonnenschein, in dem allein die sittlichen Keime der Kindesseele gedeihen und zur Reife gelangen können.“ (G. v. Arnim.)

## Öffentliche Schulentlassung der Konfirmanden.

Von Rektor Rud. Friemel, Ditsfurt.

### 1. Gemeinschaftlicher Gesang mit Harmoniumbegleitung.

Die Anwesenden und die Konfirmanden abwechselnd.

Die Anwesenden:

Mel.: „Wachet auf, ruft uns die Stimme“.

Vor dir, Todesüberwinder, stehn deine teurerlösten Kinder,  
ihr Lobgesang sei dir gebracht! Freudig gehn sie dir entgegen,  
weil du der Liebe reichsten Segen den Kinderseelen zugedacht.  
Dein Auge sieht sie hier im Jugendschmuck vor dir knien und beten!  
Herr! sie sind dein; laß ihre Reihn dir an dein Herz gelegt sein!

Die Konfirmanden:

Laß dich halten und umfassen, ich will dich ewig nicht verlassen,  
verlaß auch du mich ewig nicht! Schütze mich vor Welt und Sünde  
und offenbare deinem Kinde dein gnadenvolles Angesicht;  
auf daß ich Tag für Tag in dir mich freuen mag still und heilig,  
und mich dein Mund zu jeder Stund' erinnre an den Liebesbund.

Die Anwesenden und die Konfirmanden:

O du Hirt erkaufter Seelen, ich muß des rechten Wegs verfehlen,  
wenn meine Seele von dir geht; darum gib mir Licht und Stärke  
und Glaubensmut zum guten Werke, zum Ringen, Wachen und Gebet,  
bis ich den Pilgerstand im ew'gen Vaterland selig ende,  
und du, o Sohn, der Treue Lohn mir reichst von deinem Gnadenthron.

\*) Verlag v. A. Helmich, Bielefeld.

## 2. Festansprache:

Als unsere Kaiserin, die damalige Prinzessin von Schleswig-Holstein, kurz vor ihrer Vermählung am Gottesdienste in Primkenau teilnahm, wünschte sie das Lied: „Jesu, geh voran“, gesungen. Um der scheidenden Prinzessin den Abschied aus dem Elternhause nicht zu schwer zu machen, wollte man die Strophe: „Soll's uns hart ergehn“ fortlassen. Sie aber verlangte gerade diese Strophe mit den Worten: „Die soll erst recht gesungen werden; ich glaube durchaus nicht, daß ich in meinem neuen Stande immer auf Rosen wandeln werde.“

Auch ihr steht jetzt in der Scheidestunde. Ihr wollt von dem kleinen Haus, Schule, hinübertreten in das größte Haus, Welt. Da ist sehr wohl am Plage die Bitte: Jesu, geh voran! Singt auch ihr die zweite Strophe mit: Soll's uns hart ergehn. — Wenn schon eine Prinzessin glaubt, nicht immer auf Rosen gehen zu können, dann bleiben auch Bürger- und Bauernkindern schwere Tage, Trübsale aller Art nicht erspart. „Über rauhe Pfade zu den Sternen!“ Dieses geflügelte Wort ist entlehnt einem Verse Senecas, der da lautet: „Der Weg von der Erde zu den Sternen ist nicht eben!“ — Dabei wollen wir stehen bleiben. —

L. K.! Unser Leben, so lang oder kurz, so hoch oder niedrig, ist ein Weg, der von der Erde nach dem Himmel führen soll. Wir sind die Pilger des Weges. Ihr habt soeben davon gesungen: Bis ich den Pilgerstand im ew'gen Vaterland selig ende. Für die Wanderschaft müssen wir uns rüsten. Die erste Rüstkammer habt ihr nun durchmustert. Gewissenhafte Führer standen euch immer zur Seite. Ihr müßt nicht nur das Rüstzeug für die Erde erworben haben: einen klaren Kopf, einen offenen Blick, ein warmes Herz, eine fleißige Hand; ihr habt wohl auch ergriffen den Schild des Glaubens, den Helm des Heils, das Schwert des Geistes, durch welche euer Weg euch in den Himmel führt. Eure irdische Rüstung habt ihr euch fast mühelos, in kurzer Zeit angeeignet, mit spielenden Gefährten, unter Lachen und Springen. Und dieser Weg soll noch nicht eben sein? Wohl euch, daß ihr die Mühe des Weges noch nicht gespürt habt! Dank denen, heißer Dank ihnen, die alle Unebenheiten euch aus dem Wege räumten! Aus vollem Herzen gebührt dieser Dank euren Eltern, euren Pflegern. Sie wachten für euch, wenn ihr schliefet; sie sorgten für euch, wenn ihr lachtet, sie sannem und dachten für euch, wenn ihr spieltet. Mein Kind, vergiß des Vaters nie, und deine Mutter, liebe sie und ruf den Dank ihr nach! Dieser Dank gebührt auch euren Lehrerinnen und Lehrern, die mit ihrem Herzen in großer Treue an euch gearbeitet haben.

Doch jetzt heißt es — alles selber tun! „Ein Ende nahm das leichte Spiel, es naht der Ernst des Lebens.“ Zwar begegnen sich die Wünsche aller derer, die euch verwandt und zugetan sind in dem einen Herzenswunsch: Möchte der Lebensweg jedes einzelnen ein Weg unter lachendem Himmel, auf blumiger Aue sein. Allein eure Eltern sprechen aus Erfahrung: Der Weg von der Erde zu den Sternen ist nicht eben. Und in das frohe Herz der Eltern, euch glücklich so weit gebracht zu

haben, und in euer eigenes Herz kommt in dieser Scheidestunde die bleiche Sorge: Wie wird's werden? Wir wollen uns aber das Herz nicht unnütz beschweren. Der alte Gott lebt noch; „der Wolken, Luft und Winden gibt Wege, Lauf und Bahn, der wird auch Wege finden, da dein Fuß gehen kann.“ Du mußt nur das im Glauben und in Zuvorsicht fortsetzen, was wir an jedem Arbeitstage, in jeder Weihestunde getan: Mit Gott fang an — mit Gott hör auf! Und wenn du ihn anrufst, er wird dich erhören! So werde und bleibe ein überzeugungstreuer Christ! Diese Stellung zu deinem Gott erhöht das Thal, erniedrigt den Berg, macht deinen Weg eben!

Du hast gelernt, daß die Pflichten gegen Gott erst eine Gesetztafel ausmachen. Du mußt auch die andere befolgen, wenn dein Weg von der Erde zu den Sternen führen soll. Du mußt die Pflichten gegen deinen Nächsten erfüllen. In unsrer Zeit wollen falsche Propheten die Menschen von ihren Pflichten gegen die Lehrherren, Brotgeber, gegen alle Obrigkeit, gegen den König sogar, abwendig machen. Mögest du die Gesinnung, die wir in dir gepflanzt, draußen umsetzen in die That! Werde ein königstreuer und vaterlandsliebender Bürger! Im andern Falle legst du dir selber große Steine in den Weg. Und deinen Weg selber uneben machen, so schlecht bist du wohl nicht gegen dich? Tue nur das nicht! Ich glaube, es finden sich genug andre, die auf deinen Lebensweg große Steine rollen, Steine des Anstoßes und Steine des Argernisses. Du kannst darüber stolpern, du mußt darüber fallen. Es gehört deine ganze Aufmerksamkeit dazu, diesen Unebenheiten aus dem Wege zu gehen; es erfordert deine ganze Kraft, diese Steine beiseite zu schieben. Mache dir darum durch falsche Gesinnungen, durch verwerfliche Thaten nicht selbst den Weg uneben! Und durch Hindernisse des Weges, die dir von andrer Seite bereitet werden, laß dich nicht vom Wege abbringen. Unentwegt behalte dein Ziel fest im Auge. Ja, du mußt, willst du von der Erde zu den Sternen kommen, deinem Widersacher vergeben, nicht nur wohlthun denen, die dir Wohlthäter waren, sondern auch deinem Feinde. Darum sind Seufzen und Klagen nicht angebracht, nur mit gewissenhafter Arbeit, angestrengtem Fleiß und anhaltender Geduld kommst du auf dem Wege weiter.

Du marschierst ja auch nicht allein. So viele haben Freundschaft miteinander geschlossen. Freundschaft aus der Jugend ist ein fester Kitt fürs Leben. Möchte jeder, was er hier gesungen: „Ein getreues Herze wissen hat des höchsten Schazes Preis“ draußen in der Welt an sich als Wahrheit finden, dann ist geteiltes Leid halbes, aber geteilte Freude doppelte, und die Unebenheiten des Weges merkt ihr kaum.

Nur daß ihr auf dem Marsche zu zweien oder mehreren nicht den eigenen Weg ganz aus dem Auge laßt und nur den Pfad eures Reisegefährten anschaut. Ihr könntet sonst meinen, auf der Bahn eures Genossen lägen kleinere Steine, wären weniger Vertiefungen, er ginge weniger steil. Dann geht euch die Zufriedenheit verloren, dann verfinstert sich euer Sinn, die Reiselust schwindet. Nicht doch! Wozu hast du denn gelernt: Was frag' ich viel nach Geld und Gut, wenn ich zufrieden bin?



„So wandert mutig fort, und an jedem Ort sei euch Glück und Heil zur Seite! Wandern müssen wir auf Erden, unter Freuden und Beschwerden geht hinab, hinauf unser Lebenslauf: das ist unser Los auf Erden!“

Redlichkeit und Treue führen durchs Pilgerleben wie auf grünen Au'n, machen Pflug und Sichel, Arbeit und Beschwerde leicht in der Hand und lassen ohne Furcht und Graun dem Ende entgegensehen, führen von der Erde zu den Sternen!

So wandert, so ende eure Wanderung!

Gott spreche zu unsern Wünschen, eurem Vorhaben sein Ja und Amen!

### 3. Gesang der Konfirmanden:

Jesu, geh' voran auf der Lebensbahn, Str. 1, 2, 4.

### 4. Deklamation eines zurückbleibenden Schülers:

Der alte Landmann und sein Sohn, v. Hölty.  
(Ev. 8. Str. statt Sohn — Kind.)

### 5. Gebet des Lehrers und der Konfirmanden:

O Gott, du frommer Gott, Str. 2, 5, 6.

### 6. Gesang der Konfirmanden:

So nimm denn meine Hände und führe mich, Str. 1, 2, 3.

### 7. Gemeinschaftlicher Schlußgesang aller:

Laß mich dein sein und bleiben.

---

## Blüten und Früchte.

Höchstes Gebot.

„Hab' Achtung vor dem Menschenbild  
Und denke, daß, wie auch verborgen,  
Darin für irgend einen Morgen,  
Der Keim zu allem Höchsten schwillt!

Hab' Achtung vor dem Menschenbild  
Und denke, daß, wie tief er stecke,  
Ein Hauch des Lebens, der ihn wecke,  
Vielleicht aus deiner Seele quillt.

Hab' Achtung vor dem Menschenbild!  
Die Ewigkeit hat eine Stunde,  
Wo jegliches dir eine Wunde,  
Und, wenn nicht die, ein Sehnen stülzt!“

Friedrich Hebbel.

# Aus der Schule.

## Ein Beitrag zum freien Aufsatz.

Von Lehrer A. Dehme, Chemnitz.

An einem Donnerstage des Monates Mai zog in der Mittagsstunde ein heftiges Gewitter auf, das gerade in der Zeit, wo sich die Kinder auf dem Schulweg befanden, am heftigsten tobte.

Meine Klasse, Kinder des 7. Schuljahres der 2. (einfachen) Abtheilung, hatte an diesem Nachmittage von 2—5 Uhr Unterricht. „Sprache“ stand auf dem Stundenplan für die erste Stunde. Schon früh war angekündigt worden, daß in dieser Stunde ein neuer Aufsatz angefertigt werden sollte.

Daß viele Fragen seitens des Lehrers im Unterrichte ist nicht meine Sache; meine Kinder erzählen selbst, geleitet von meinen Winken und Andeutungen, oder sie fragen nach dem, was sie nicht wissen. Ich sehe also, nachdem Gesang und Gebet verstummt sind, erwartungsvoll die Kinder an. Es meldet sich etwa die Hälfte aller Kinder. Fast alle sprechen den Wunsch aus, das eben auf dem Schulwege erlebte Ereignis als Aufsatzthema behandeln zu dürfen. Die Kinder bestimmen das Thema: „Mein Schulweg am Donnerstag Nachmittag“, nehmen ihre Hefte auf und schreiben frisch von der Leber weg das auf, unter dessen Eindruck sie vor wenigen Minuten gestanden haben.

Warum sollte ich mich in diesem Falle nicht von den Kindern leiten lassen? Es wäre hier geradezu eine pädagogische Verkehrtheit gewesen, das Thema, das ich mir eigentlich für diese Stunde zur Behandlung vorgenommen hatte (eine laut Lehrplan vorgeschriebene Charakteristik einer handelnden Person aus der Dichtung), wirklich zu behandeln.

Im folgenden das Ergebnis dieser Niederschriften, geordnet nach der alphabetischen Reihenfolge der Kinder, der leichteren Lesbarkeit wegen in richtiger Orthographie.

1. Als ich am Donnerstag nachmittag  $1\frac{1}{2}$  2 Uhr in die Schule gehen wollte, sah ich am westlichen Himmel schwarze Gewitterwolken emporsteigen. Kaum war ich bis zum Rosenplatz gekommen, als sich ein furchtbarer Sturm erhob, so daß der Staub häuserhoch emporstieg. Die Wagen der elektrischen Straßenbahn hatten Licht. Schon hörte ich den Donner grollen und sah die Blitze zucken. Da fing ich an, wie andere Kinder, tüchtig zu laufen, um die Schule noch vor Ausbruch des Unwetters zu erreichen. Trotzdem wurde ich von einem tüchtigen Regen durchnäßt.

Auerbach.

2. Es war Zeit, den Schulweg anzutreten. Es regnete, was es nur konnte; ich eilte die Treppen hinunter auf die Straße. Hier angekommen, sah ich, daß schon viele Kinder in die Schule gingen. Ich

ließ die Lutherstraße hinunter. Die Luft war schwül, die Blitze zuckten und der Donner rollte. Als ich an der Bernsdorferstraße angelangt war, sah ich, daß die Schleuse überschwemmt war; dazu stürzte das Wasser in den Rinnen immer der Schleuse zu, so daß der Tümpel immer größer wurde. Ich umlief den Tümpel und eilte der Schule zu. Als ich an die Reichenhainerstraße gekommen war, sah ich, daß die Leute alle den Bau verlassen hatten, um nicht naß zu werden. Auch ich lief sehr schnell der Schule zu. Endlich hatte ich das Schulhaus erreicht und suchte mein Klassenzimmer auf. Dachsekt.

3. Es war  $\frac{1}{2}$  2 Uhr, und ich wollte den Weg zur Schule antreten. Mein Schulweg führte mich die Lutherstraße entlang. Als ich vorher auf der Bernsdorferstraße war, fing es an zu regnen, zu donnern und zu blitzen. Am Morgen waren noch die Sprengwagen gefahren, aber jetzt war keiner mehr zu sehen. Die Bauleute liefen davon, um nicht naß zu werden. Die Wagen der Straßenbahn mußten wegen der Blitzgefahr Licht anbrennen; es fing immer mehr an zu regnen, und ich fing an, immer schneller zu laufen. Endlich war ich im Schulhause angelangt. Fankhänel.

4. Als ich am Donnerstag nachmittag  $\frac{1}{2}$  2 Uhr die Wohnung meiner Eltern verließ, um den Weg zur Schule anzutreten, sah ich am westlichen Himmel schwarze Gewitterwolken heranziehen. Ich hätte nicht geglaubt, daß sich das Wetter so schnell hätte ändern können, da es am Vormittage noch sehr schön war. Als ich nun den Rosenplatz überschritten hatte, sah ich die Wagen der elektrischen Straßenbahn Licht brennen. Nicht lange darauf fing es an heftig zu regnen; an Blitzen und Donnern fehlte es auch nicht. Wir Kinder rannten im schnellsten Galopp die Lutherstraße hinauf, der Schule zu. Ich bemerkte unterwegs, wie die Maurer in ein Haus eingetreten waren, also ihre Arbeitsstätte verlassen hatten. Ich langte endlich glücklich im Schulzimmer an. Forberg.

5. Als ich am Donnerstag nachmittag  $\frac{1}{2}$  2 Uhr die Wohnung meiner Eltern verließ, um den Weg zur Schule anzutreten, überraschte mich ein großes Gewitter. Schon vorher zogen schwarze Gewitterwolken am Himmel hin und her. Als ich an den Rosenplatz kam, sah ich, daß die Wagen der elektrischen Straßenbahn Licht brannten; das tun sie nur bei starken Gewittern. Als ich nun weiterging und auf die Lutherstraße kam, sah ich, wie Maurer, Ziegelträger und andere Arbeiter ihre Arbeitsstätte verlassen hatten und in die Häuser eingetreten waren. Es regnete nun immer mehr, und ich hielt mich recht dazu, daß ich in die Schule kam. Halb durchnäßt langte ich dort an.

Freitag.

6. Ich verließ schon  $\frac{1}{4}$  2 Uhr das „Städtische Kinder-versorghaus“, da ich noch einen Weg zu besorgen hatte. Der Himmel war trübe, und die Sonne schien sehr heiß auf mich hernieder. Der Wind trieb große Staubwolken vor sich her. Da zogen Gewitterwolken am Himmel auf. Sie kamen rasch näher und näher. Die Wagen der elektrischen Straßenbahn fuhren mit Licht. Noch war ich unterwegs, da stürzte

ein gewaltiger Regen hernieder. Ich lief mit meinen Kameraden so schnell wie möglich, um nicht ganz und gar naß zu werden. Der Sturm brauste, Blitze zuckten, Donner rollten, und es regnete heftig. Bis auf die Haut durchnäßt langte ich in der Schule an. Hier trocknete ich mich, so gut es eben ging. Das Gewitter zog dann nach Osten zu.

Göhlert.

7. Als ich mich am Donnerstag nachmittag zur Schule begeben wollte, sah ich, wie ein Gewitter heraufzog. Große schwarze Wolken bedeckten den ganzen Himmel. Es dauerte auch gar nicht lange, so fing es tüchtig an zu donnern und zu blitzen. Meine Schulkameraden und ich liefen nun so schnell wie möglich, um noch zur rechten Zeit und vor Ausbruch des Unwetters in die Schule zu kommen. Leider aber hatten wir kaum die Adorferstraße verlassen, als uns ganz plötzlich der Regen überraschte. Zuerst kamen nur große Tropfen, später aber regnete es so sehr, daß in wenigen Augenblicken sämtliche Schleusen übersüllt waren. Von allen Seiten kamen nun die Schulkinder, auch Erwachsene, herbeigeeilt, um sich ins Trockene zu flüchten. Ehe ich bis zur Schule kam, wurden meine Kleider tüchtig naß, denn ich hatte keinen Schirm mit, wie so viele andere Leute.

Hartmann.

8. Als ich am Donnerstag in die Schule gehen wollte, war es prachtvolles Wetter. Die Vögel zwitscherten, alles war lustig. Langsam zog jedoch ein Gewitter herauf, hier und da zuckten Blitze aus den Wolken, allmählich fing es an zu regnen, immer heftiger raste der Sturm. Es fing immer mehr an zu gießen. Die Schleusen liefen über, die Bauleute hielten auf mit ihrer Arbeit, und in den Wagen der Straßenbahn brannte Licht. Endlich war ich in der Schule. Ich war bis auf die Haut durchnäßt.

Heilmann.

9. Es war Donnerstag nachmittag  $\frac{1}{2}$  2 Uhr. Meine Kameraden und ich traten eben den Weg zur Schule an. Wir passierten die Sedan-, Lothringer- und Reichenhainerstraße. Als wir auf die Reichenhainerstraße kamen, wurden wir von einem Gewitter überrascht. Fahle Blitze zuckten zur Erde, der Donner rollte unaufhörlich, der Regen goß in Strömen herab. Als es immer heftiger regnete, liefen wir immer schneller. Die Arbeiter auf dem Bau hatten die Arbeitsstätte verlassen, um von dem Regenguß nicht völlig durchnäßt zu werden. Wir liefen unter den Bäumen auf der Promenade der Reichenhainerstraße hin, um wenigstens einigermaßen vor dem Regen geschützt zu sein. Bis bald auf die Haut durchnäßt, erreichten wir unser Schulzimmer. Henker.

10. Wenn ich zur Schule will, so muß ich die Dürer-, Luther- und Reichenhainerstraße gehen. — Es war an einem Donnerstag mittag. Meine Mutter sagte, es wäre Zeit, zur Schule zu gehen. Ich zog mich also an und ging zu meinem Freunde. Da wir merkten, daß ein Gewitter am Himmel stand, liefen wir sehr schnell. Wir konnten aber die Schule nicht mehr trocken erreichen, denn Ecke Luther- und Bernsdorferstraße fing es an zu regnen. Die Maler, welche beim Abputzen eines Hauses beschäftigt waren, stiegen schnell vom Gerüst herab. Männer, Frauen und Kinder liefen in die Häuser, um nicht naß zu



werden. Endlich hatten wir den Schulhof erreicht und gingen durch-  
näßt in unser Schulzimmer. Hühnerfürst.

11. Als ich am Donnerstag nachmittag von meiner elterlichen Wohnung auf der Rewitzerstraße aus in die Schule ging, merkte ich, daß ein Gewitter am Himmel stand. Die Luft war schwül. Als ich auf die Bernsdorferstraße kam, brach das Gewitter los. Die Wagen der elektrischen Straßenbahn braunten Licht. Ich und mein Bruder, der mit mir ging, hatten keinen Schirm mit; da wurden wir tüchtig naß, da es immer mehr und mehr regnete. Alle Kinder liefen schneller, damit sie nicht gar so naß wurden. Es half ihnen aber nichts, sie wurden alle bis fast auf die Haut durchnäßt. Als ich in die Schule kam, waren die Kinder noch nicht in den Zimmern. Es dauerte aber nicht lange, so gingen sie hinein. Bald darauf läutete es.

Kirschen.

12. Ich wohne Senefelderstraße 33. — Als es  $\frac{1}{2}$  2 Uhr war, verließ ich unsere Wohnung und begab mich auf den Schulweg. Dieser führt die Bernsdorfer-, Luther- und Reichenhainerstraße entlang bis zur Schule. Es herrschte schwüle Luft, heftige Windstöße trieben große Staubwolken vor sich her, dunkle Wolken umzogen den Himmel, grelle Blitze zuckten auf, und von weitem ertönte das Grollen des Donners. Näher und näher hörte ich es brausen, und bald floß der Regen in Strömen. Alles flüchtete dem schützenden Hause zu. Die Handwerker auf dem Bau hörten auf zu arbeiten und begaben sich in das Innere des Baues. In den Wagen der elektrischen Straßenbahn wurde Licht angezündet. Geschirrführer bedeckten sich zum Schutze gegen den starken Regen mit Säcken und Wagendecken und trieben die Pferde zu größerer Eile an. Die Blätter an den Bäumen neigten sich, vom Winde gepeitscht, tief zur Erde. Die Schleusen vermochten kaum das schwellende Wasser zu fassen, und der Wassertümpel an der Luther- und Bernsdorferstraßenecke schwoß heftig an. Auch ich beeilte mich, bald war ich in der Schule, aber meine Kleider waren vollständig durchnäßt. Als der Regen nachgelassen hatte, konnte ich durch die Güte meines Herrn Lehrers und des Herrn Direktors nach Hause gehen und mich umkleiden. 3 Uhr war die dazu gewährte Frist zu Ende, und ich war froh, daß ich wieder mit trockenen Kleidern auf meinem Plaze saß.

Künzel.

13. Donnerstag  $\frac{1}{2}$  2 Uhr ging ich zur Schule. Während es am Vormittage noch ganz schön war, vermutete ich für den Nachmittag ein Gewitter. Bald türmten sich große schwarze Gewitterwolken am Himmel auf. Es dauerte auch nicht lange, so fing es heftig an zu regnen. Der rollende Donner ertönte vom Himmel, und zuckende Blitze wurden sichtbar. Infolge des heftigen Gewitters mußten die Maurer und Zimmerleute den auf der Turnstraße befindlichen Bau verlassen, bis das Gewitter zu Ende war. Die Wagen der Straßenbahn mußten Licht einschalten. Ich sah, wie an der Turnstraße eine Schleuse verstopft und die Straße überschwemmt war. Viele Kinder liefen eiligst

nach der Schule, ich auch. Glücklicherweise bin ich ziemlich trocken davon gekommen, während andere pudelnass geworden waren.

Leitinger.

14. Es war  $\frac{1}{2}$  2 Uhr, als ich von zu Hause fortging. Ich sah, daß der Himmel mit schwarzen Wolken überzogen war. Kaum war ich am Rosenplatz, da fing es an, heftig zu regnen. Auf den Straßen schoß das Wasser nach den Schleusen. An der Ecke der Luther- und Bernsdorferstraße bildete sich ein großer Wassertümpel, um welchen die Leute herumlaufen mußten. Die Wagen der elektrischen Straßenbahn brannten Licht, mitunter blieben sie stehen. Jetzt sah ich keine Sprengwagen mehr. Ich rannte so schnell wie möglich nach der Schule. Als ich am Eingange der Schule war, sah ich, wie einem Knaben der Schirm überstülpt wurde. Glücklicherweise hatte ich das Schulhaus erreicht; ich war sehr durchnäßt.

Leonhard.

15. Kurz nach 1 Uhr verfinsterte sich der Himmel, und schwere Gewitterwolken zogen am Horizonte auf. Die Blitze zuckten und der Donner rollte. Bald darauf mußte ich den Weg zur Schule antreten. Als ich zur Haustüre heraustrat, fielen einzelne Tropfen nieder. Ein paar Schritte später fing es, als ich am Rosenplatz angekommen war, so heftig an zu regnen, daß ich mich rasch zur Schule begeben mußte. Nach einigen Minuten begegnete mir die Straßenbahn, die Licht brannte. Trotzdem ich so schnell lief, wurden meine Kleider vollständig durchnäßt.

Löschner.

16. Ich und meine Kameraden verließen  $\frac{1}{2}$  2 Uhr das Städtische Kinderverforgshaus. Die Luft war schwül, und ein Gewitter war im Anzuge. Ecke Friedhofsweg und Reichenhainerstraße kam das Gewitter zum Ausbruch. Es donnerte und blitzte, und wir eilten, was wir konnten. In den Wagen der Straßenbahn brannte Licht. Die Ziegeleiarbeiter hatten sich unter die Schuppen gestellt. Endlich war ich in der Schule angelangt und suchte mein Zimmer auf. B. Müller.

17. Als ich am Donnerstag nachmittag meine Bücher zusammenpackte, sah ich, daß sich der Himmel mit schwarzen Wolken bedeckt hatte. Ich ging trotzdem in die Schule. Aber kaum hatte ich die Bernsdorferstraße erreicht, als mir ein schwüler Wind entgegenkam. Bald darauf brach ein heftiges Gewitter los. Die Blitze zuckten, der Donner krachte, und ein prasselnder Regen strömte hernieder. Ich und noch andere Kameraden, auch Erwachsene, liefen sehr schnell. Die Maurer legten ihre Werkzeuge weg und liefen in die Häuser, um nicht ganz und gar naß zu werden. Das Regenwasser rauschte in den Rinnen dahin. Als ich an der Schule angekommen war, waren meine Kleider durchnäßt. Ich suchte nun mein Zimmer auf und nach wenigen Minuten begann der Unterricht.

Münkner.

18. Als ich am Donnerstag  $\frac{1}{2}$  2 Uhr den Weg zur Schule antreten wollte, kam ein tüchtiges Gewitter. Die Blitze zuckten, die Donner rollten. Ich sah, daß viel Wasser auf den Straßen lief. Auf dem Jschopauerplatz war eine Schleuse verstopft. Ich sah die Leute vom Bau weglaufen, um ins Trockene zu kommen. Als ich auf die

Bernsdorferstraße kam, sah ich, daß die Wagen der Straßenbahn Licht brannten. Nach dem Gewitter war eine herrliche Luft. Nitzsche.

19. Mein Schulweg führt mich von der Blücherstraße aus durch die Dürer- und Lutherstraße nach der Reichenhainerstraße. Schon Mittag um 12 Uhr sah ich, daß sich im Westen ein Gewitter auf-türmte. Als ich mich  $\frac{1}{2}$  Uhr in die Schule begab, fing es an zu bli-zen und zu donnern. Schon zu Anfang des Schulweges fing es an zu regnen. Von der Lutherstraße aus sah ich, daß die Kinder schneller als sonst zur Schule gingen. In den Schnittgerinnen der Straßen lief das Wasser sehr stark. Der Regen wurde immer stärker, das Gewitter immer heftiger; trotzdem viele Kinder in ein Haus ein-traten, ging ich direkt in die Schule, wo ich durchnäßt ankam.

Dertel.

20. Es war am Donnerstag  $\frac{1}{2}$  Uhr. Wir gingen in die Schule. Wir gingen die Bernsdorferstraße, den Friedhofsweg durch und die Reichenhainerstraße entlang. Auf der Reichenhainerstraße über-raschte uns ein Gewitter. Es fing an zu bli-zen und zu donnern. Unsere Kleider wurden naß. Da gingen wir an, schneller zu laufen, und bald langten wir bei der Schule an. Wir gingen in das Schul-zimmer und setzten uns auf unsere Plätze. Dann kam der Lehrer herein, um Unterricht zu halten.

Otto.

21. Als ich  $\frac{1}{2}$  Uhr von zu Hause fortging, stand ein Gewitter am Himmel, und die Luft war recht schwül. Auf einmal fing es an zu regnen, und wir eilten nun zur Schule. Die Wagen der elektrischen Straßenbahn hatten schon Licht angebrannt. Einige Schleusen waren verstopft, und die Leute, die auf dem Bau waren, hatten ihre Arbeits-stätte verlassen, um nicht naß zu werden. Als ich bei der Ziegelei vorbeiging, warf der Sturm die Strohecken von den halbfertigen Ziegeln herunter. Endlich hatte ich die Schule erreicht. Ostmann.

22. Als ich Donnerstag nachmittag  $\frac{1}{2}$  Uhr in die Schule ging, hatte sich ein großes Gewitter aufgetürmt. Der Wind wehte den Staub in die Höhe. Die Bäume ließen matt ihre Blätter hängen. Auch die Sprengwagen fuhren nicht mehr. Die Leute auf dem Bau hatten sich in ihre Baubude begeben, denn es fing schon langsam an zu regnen, zu bli-zen und zu donnern. Ich eilte nun, was ich konnte, in die Schule, und kam noch ziemlich trocken dort an. Heute wurden wir gleich vom Hausmann eingelassen, während wir sonst bis  $\frac{3}{4}$  Uhr im Schulhof warten müssen.

Bechstein.

23. Es war  $\frac{1}{2}$  Uhr. Von einem Freunde abgeholt, trat ich den Schulweg an. Wir gingen die Sedan-, Voßringer- und Reichen-hainerstraße entlang. Die Luft war schwül und wir sahen, daß ein Gewitter im Anzug war. Um nicht davon betroffen zu werden, liefen wir schnell. Aber leider wurden wir schon an der Reichenhainerstraße überrascht. Die Blitze zuckten, die Donner frachten, und in schnellerem Tempo liefen wir weiter, um nicht ganz und gar naß zu werden. Es half nichts, mit durchnäßten Kleidern erreichten wir das Schulhaus,



wo wir unser Zimmer aufsuchten. Bald darauf nahm der Unterricht seinen Anfang. Schmiedel.

24. Am Donnerstag nachmittag  $\frac{1}{2}$  2 Uhr nahm ich die Schulbücher und machte mich auf den Weg zur Schule. Ich ging die Altschemnitzerstraße entlang. Als ich so dahinschritt, überraschte mich ein Gewitter. Bald darauf bog ich in die Reichenhainerstraße ein. Da sah ich, daß die Bahnbrücke der Aue-Adorfer Linie abgebrochen wurde. Ich lief die Reichenhainerstraße entlang, um bald am Schulhaus anzulangen. Als ich in den Schulhof kam, fing es noch mehr an zu regnen. Ich stieg die Treppen hinauf, um mein Klassenzimmer aufzusuchen. Schneider.

25. Als ich am Donnerstag nachmittag  $\frac{1}{2}$  2 Uhr meinen Schulweg antrat, donnerte und blitzte es, denn ein Gewitter war im Anzuge. Ich ging mit meinen Kameraden die Bernsdorferstraße, den Friedhofsweg und die Reichenhainerstraße entlang. In der Gärtnerei fielen die Blätter von den Tulpen. Als ich auf der Reichenstraße war, fing es an, tüchtig zu regnen, und das Wasser hatte kaum noch Platz in dem Graben. In der Ziegelei trieb es die Strohecken von den Ziegeln; einige Ziegel fielen auch herunter. Als ich in der Schule ankam, hatte der Hausmann die Türen schon aufgemacht. Ich war froh, daß ich meinen Schulweg beendet hatte. Sonntag.

26. Als ich am Donnerstag nachmittag  $\frac{1}{2}$  2 Uhr die Wohnung meiner Eltern verließ und den Schulweg antrat, spürte ich in unserer Stadt recht schwüle Luft. Schwarze Wolken waren am Horizonte sichtbar und bedeckten in kurzer Zeit den bisher sonnig und blau gewesenen Himmel. Aus den Wolken zuckten Blitze, welchen stets ein heftiger Donner folgte. Die spielenden Kinder verließen die Straße, um bei ihren Eltern Schutz zu finden, nur Erwachsene sah man noch ihrem Geschäft und Schulkinder der Schule zuerlen. Plötzlich entluden sich die schweren Wolken, und ein heftiger Regen strömte herab auf die staubigen Straßen, Menschen, Tiere und Pflanzen erquickend. Als ich in der Schule angekommen war, hatte das Gewitter seinen Höhepunkt erreicht. Der Regen ließ dann nach, die Wolken zerstreuten sich, und am Himmel sah ich einen farbenprächtigen Regenbogen. Stiehler.

27. Ich hatte am Donnerstag nachmittag Schule. Ich und meine Schulfreunde traten den Weg zur Schule an. Plötzlich wurde der Himmel von schwarzen Wolken überzogen; nicht lange darauf brach ein starkes Gewitter los. Alles, was in die Schule wollte, eilte so schnell als möglich dahin. Ich sah, daß die Blätter der Bäume schlaff herabgingen. Endlich war ich in der Schule angekommen. Meine Kleider waren durchnäßt. Stocklöv.

28. Als ich am Donnerstag nachmittag in die Schule ging, war es sehr stürmisch. Der Wind trieb Staubwolken in die Höhe. Es zogen schwarze Wolken herauf, und es fing an zu regnen. Die Leute traten in die Häuser ein, denn es fing immer heftiger an zu regnen. Es blitzte und donnerte. Die Leute auf dem Bau hörten auf zu arbeiten. Das Wasser lief auf den Straßen zusammen. Glücklicher-



weise wurde ich nicht allzu sehr naß. Ich war froh, als ich endlich in meinem Schulzimmer angelangt war. Unger.

29. Als ich am Donnerstag nachmittag von zu Hause fortging, war der Himmel trübe und mit Wolken bedeckt. Die Luft war schwül. Ich war noch nicht weit gekommen, als mich ein heftiges Gewitter überraschte. Die Blitze zuckten, und der Donner rollte. Alle Leute eilten in die Häuser, ich aber ging schneller wie zuvor der Schule zu, denn es war schon spät. Die Wagen der Straßenbahn brannten Licht. Endlich langte ich durchnäßt in der Schule an. Dieser Schulweg war das reine Gegenteil von dem am Donnerstag vormittag, wo herrlicher Sonnenschein die Menschen erfreute. Viehweger.

30. Am Donnerstag mittags 1½ Uhr ging ich in die Schule. Es war recht finster geworden, die Sonne war nicht mehr zu sehen. Die Luft wurde immer schwüler, der Wind wirbelte den Staub in die Höhe. Als ich an den Rosenplatz kam, überraschte mich das Gewitter. Die Blitze zuckten, der Donner rollte, und ein gewaltiger Regen fiel auf die Erde. Wir Kinder rannten, die Bauleute auf dem Bau hielten auf zu arbeiten, und das Wasser schoß in die Schleusen, ja, es entstanden sogar auf den Straßen Wassertümpel. Als ich in der Schule anlangte, war ich ganz naß. Walther.

## Iose Blätter.

### I. Fertilseton.

#### Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Ziegler.

#### 39. Fritz Treugold.

Am letzten Tage des abgelaufenen Jahres starb zu Stuttgart der unter dem Decknamen Fritz Treugold allen deutschen Lehrern bekannte Kollege Friedrich Wink. Er war geboren am 14. März 1852 zu Buoch bei Waiblingen als Sohn eines Bäckers und Weingärtners. Schon in der frühesten Jugend verlor er seinen Vater, aber der Mutterliebe zarte Sorgen bewachten seinen goldnen Morgen und brachten in ihm jene Gemütsstiefe zur Entwicklung, die seine Dichtungen so auszeichnet. Im Seminar zu Nürtingen vorbereitet, wirkte er ein Jahrzehnt an verschiedenen Orten des Schwabenlandes, bis er im Jahre 1881 in Stuttgart Anstellung fand. Wink nahm am Vereinsleben regen Anteil und vertrat in den letzten Jahren regelmäßig den Württembergischen Lehrerverein auf den deutschen Lehrertagen, wo seine poetischen Grüße immer den nachhaltigsten Beifall fanden.

In der Mitte der achtziger Jahre erschien sein erstes Werk, das ihn mit einem Schlage populär machte: „Sadrach A. B. Dnego. Ein babylonischer Keilschriftlehrer. 120 Platten.“ Stuttgart. R. Lutz. 1,20 M. Der Dichter gibt darin ein Bild der Leiden und Freuden eines babylonischen Lehrers, hinter dem in sehr durchsichtiger Verhüllung der Lehrer des 19. Jahrhunderts steht.

In seiner nächsten Dichtung: „Jakob Joseph Ehrlich. Jdhu! aus dem Lehrerleben.“ Ebenda, schildert er ein Jahr aus dem Leben eines schwäbischen Hilfslehrers. Kurze Zeit darauf erschien „Allsädur. Der Alten Gottesdienst.“ Ebenda, zum größten Teil Nachdichtungen zu biblischen Psalmen enthaltend. Das Jahr 1896 brachte als neue Gabe: „Walt her. Ein deutsches Lehrerleben in Liedern“, ebenda. Das Werk bildet ein Seitenstück zu Sadrach, voll echter Poesie, hat aber den Erfolg des ersteren nicht gehabt, obwohl es ihn reichlich verdient. Außerdem veröffentlichte er einige kleinere Festspiele.

\* \* \*

Aus „Sadrach A. B. Dnego“.

Meinem Jonathan, dem trauten  
Tät ich jüngst mein Elend klagen,  
Sagte ihm, wie viel ich mühte  
Meiden, leiden, dulden, tragen.

Willst auch du denn füllen helfen,  
Freund, das tiefe Meer der Klagen?  
Hab dir Gott nicht starke Schultern?  
Sieh, dann kannst du viel auch tragen.

Wie hat drauf sein Feuerauge  
Streng und ernst mich angeblickt!  
Und es sprach die starke Seele  
Die kein Kummer niederdrückt:

Wer im Glücke sitzt, der tändelt,  
Nichts ist, das die Kraft ihm stähle;  
Nur die heißen Lebenskämpfe  
Schaffen eine tiefe Seele.

Was ein Gott dir auferlegte,  
Sollst du drum geduldig tragen;  
Denn nur schwerer wird die Bürde  
Durch das Murren, durch das Klagen.

\* \* \*

Viel verlangt man von uns immer  
Und man kann auch viel verlangen  
Von uns, wahrlich; denn wir haben  
Ein gar hohes Amt empfangen.

Auf uns blicken aller Augen,  
Wo wir stehen, wo wir gehen;  
Nehme drum in Zucht sich jeder,  
Der sein Amt will recht versehen.

Unire Fehler, liebe Brüder,  
Werden all in Erz gegraben;  
Doch in flücht'gen Sand geschrieben  
Wird das Gute, das wir haben.

\* \* \*

Neulich hat ich um die Stelle,  
Welche frei ward in Zarschwald;  
Doch man sagte mir ins Antlitz:  
Sadrach Dnego, bist zu alt!

Mög' es Bel den Herrn verzeihen,  
Aber ich kann nicht so bald  
Dieses schänd'ge Wort vergessen:  
Sadrach Dnego, bist zu alt!

Hat man also vierzig Jahre  
Sich im Schuldienst abgemüht,  
Singt man einem treuen Diener  
Schließlich solch ein garstig Lied.

Stehen mag ich oder liegen,  
Immer durch die Seele haßt  
Dieses Wort mir, das ich hörte:  
Sadrach Dnego, bist zu alt.

## II. Rundschau.

### 1. Zur Zeitgeschichte.

Der preußische Kultusetat 1907:

| I.      |                                                           |                |                |                                                |
|---------|-----------------------------------------------------------|----------------|----------------|------------------------------------------------|
| Kapitel |                                                           | 1907<br>Mark   | 1906<br>Mark   | Mehr oder weniger<br>gegen das Vorjahr<br>Mark |
| 34      | I. Einnahme . . . . .                                     | 7 041 750      | 6 822 494      | + 219 076                                      |
|         | II. Dauernde Ausgaben.                                    |                |                |                                                |
| 109     | Ministerium . . . . .                                     | 1 470 558      | 1 437 718      | + 32 840                                       |
| 111     | Evang. Ober-Kirchenrat . . .                              | 206 685        | 206 345        | + 340                                          |
| 112     | Evang. Konsistorien . . .                                 | 1 592 529,10   | 1 566 947,40   | + 25 582                                       |
| 113     | Evang. Geistliche und Kirchen .                           | 2 080 036,93   | 2 070 807,94   | + 9 228,99                                     |
| 115     | Bistümer und die dazu gehö-<br>renden Institute . . . . . | 1 669 300,40   | 1 666 195,40   | + 3 105                                        |
| 116     | Kath. Geistliche und Kirchen .                            | 1 391 273,97   | 1 386 504,77   | + 4 769,20                                     |
| 116a    | Alt-kath. Geistliche und Kirchen .                        | 48 000         | 48 000         | —                                              |
| 117     | Provinzialschulkollegien . . .                            | 1 089 150      | 1 037 612      | + 51 538                                       |
| 118     | Prüfungskommissionen . . .                                | 163 526        | 149 417        | + 14 109                                       |
| 119     | Universitäten . . . . .                                   | 13 225 529,24  | 12 682 054,24  | + 543 475                                      |
| 120     | Höhere Lehranstalten . . .                                | 14 922 638,37  | 14 583 957,87  | + 338 680                                      |
| 121     | Element.-Unterrichtswesen .                               | 106 379 124,99 | 101 108 220,15 | + 5 270 904,84                                 |
| 122     | Kunst und Wissenschaft . .                                | 6 748 853,14   | 6 340 285,56   | + 408 567,58                                   |
| 123     | Technisches Unterrichtswesen .                            | 4 145 927,50   | 3 897 841      | + 248 086,50                                   |
| 124     | Kultus u. Unterricht gemeins.                             | 18 879 741,33  | 18 729 696,61  | + 150 044,72                                   |
| 125     | Medizinalwesen . . . . .                                  | 4 384 734,49   | 4 133 638,99   | + 251 095,50                                   |
| 126     | Allgemeine Fonds . . . . .                                | 321 977,24     | 326 437,07     | + 4 459,83                                     |
|         | Summe (dauernde Ausgaben)                                 | 178 719 586    | 171 371 679    | + 7 347 907                                    |
| 31      | III. Einmalige und außer-<br>ordentliche Ausgaben.        |                |                |                                                |
|         | Ministerium . . . . .                                     | 11 400         | —              | + 11 400                                       |
| 31      | Geistliche Verwaltung . . .                               | 131 900        | 43 400         | + 88 500                                       |
| 31      | Universitäten . . . . .                                   | 3 983 272      | 3 901 367      | + 81 905                                       |
| 31      | Höhere Lehranstalten . . .                                | 1 443 908      | 1 442 760      | + 1 148                                        |
| 31      | Elementarunterrichtswesen .                               | 9 216 665      | 9 886 907      | — 670 242                                      |
| 31      | Kunst und Wissenschaft . .                                | 3 637 475      | 5 731 450      | — 2 093 975                                    |
|         | Technisches Unterrichtswesen .                            | 2 281 225      | 2 004 880      | + 276 345                                      |
|         | Kultus und Unterricht ge-<br>meinsam . . . . .            | 1 000 000      | 1 000 000      | —                                              |
|         | Medizinalwesen . . . . .                                  | 1 013 300      | 506 800        | + 506 500                                      |
|         | Allgemeines . . . . .                                     |                | 38 500         | —                                              |
|         | Summe (einmalige u. außer-<br>ordentliche Ausgaben) . .   | 22 719 145     | 24 556 064     | — 1 836 919                                    |
|         | Summe sämtlicher Ausgaben                                 | 201 438 731    | 195 927 743    | + 5 510 988                                    |

## II.

| Titel                                                           |                                                     | Ausgaben für<br>1907<br>Mark | Ausgaben für<br>1906<br>Mark | Mehr oder weniger<br>gegen das Vorjahr<br>Mark |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------------------------|
| Elementarunterrichtswesen.<br>(Dauernde Ausgaben.)<br>Kap. 121. |                                                     |                              |                              |                                                |
| 1                                                               | Besoldungen der Seminar-<br>direktoren usw. . . . . | 4 323 331,04                 | 3 795 456,04                 | + 527 875                                      |
| 2                                                               | Wohnungsgeldzuschüsse .                             | 258 882                      | 240 096                      | + 18 786                                       |

| Titel        |                                                                                                                                                                                                                 | Ausgaben für<br>1907<br>Mk | Ausgaben für<br>1906<br>Mk | Mehr oder weniger<br>gegen das Vorjahr<br>Mk |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------------------------|
| 3            | Andre persönl. Ausgaben<br>(nicht pensionsfähige Zu-<br>lagen usw.) . . . . .                                                                                                                                   | 175 593,50                 | 374 153,50                 | — 198 560                                    |
| 4            | Kosten der Ökonomie, Medi-<br>kamente, Unterstützungen<br>in den mit Internatsein-<br>richtg. verb. Seminaren                                                                                                   | 2 022 278,53               | 1 996 197,76               | + 26 080,77                                  |
| 5            | Desgl. für die im Externat<br>befindlich. Seminaristen                                                                                                                                                          | 1 176 491,10               | 1 043 291,21               | + 133 199,89                                 |
| 6            | Unterhaltung der Gebäude<br>und Gärten . . . . .                                                                                                                                                                | 423 952                    | 398 597                    | + 25 355                                     |
| 7            | Unterrichtsmittel . . . . .                                                                                                                                                                                     | 197 490                    | 180 890                    | + 16 600                                     |
| 8            | Geschäftsbedürfnisse usw. .                                                                                                                                                                                     | 951 518,93                 | 894 607,59                 | + 56 911,34                                  |
| Summe 1—8    |                                                                                                                                                                                                                 | 9 529 537,10               | 8 923 289,10               | + 606 248                                    |
| 9            | Befoldung der Präparan-<br>denanstaltsvorsteher und<br>-Lehrer . . . . .                                                                                                                                        | 523 100                    | 401 700                    | + 121 400                                    |
| 10           | Wohnungsgeldzuschüsse .                                                                                                                                                                                         | 40 104                     | 36 696                     | + 3 408                                      |
| 11           | Andre persönl. Ausgaben                                                                                                                                                                                         | 191 090                    | 177 185                    | + 13 905                                     |
| 12           | Kosten der Ökonomie usw.                                                                                                                                                                                        | 899 310                    | 818 910                    | + 80 400                                     |
| 13           | Unterhaltung der Gebäude<br>und Gärten . . . . .                                                                                                                                                                | 7 920                      | 7 030                      | + 890                                        |
| 14           | Geschäftsbedürfnisse und<br>Unterrichtsmittel . . . .                                                                                                                                                           | 221 950                    | 198 999                    | + 22 951                                     |
| Summe 9—14   |                                                                                                                                                                                                                 | 1 883 474                  | 1 640 520                  | + 242 954                                    |
| 15           | Dispositionsfonds z. Förde-<br>rung des Präparanden-<br>wesens . . . . .                                                                                                                                        | 588 200                    | 590 122                    | — 1 922                                      |
| 16           | Außerordentliche Remune-<br>rationen für Seminar-<br>und Präparandenlehrer,<br>für die Lehrer an der<br>Turnlehrerbildungsan-<br>stalt, der Taubstumm-<br>anstalt in Berlin und der<br>Blindenanst. in Steglitz | 13 000                     | 13 000                     | —                                            |
| 16a          | Unterstützungen für diese<br>Lehrer . . . . .                                                                                                                                                                   | 40 600                     | 40 600                     | —                                            |
| 16b          | Unterstützungen für die<br>Unterbeamten . . . . .                                                                                                                                                               | 1 200                      | 1 200                      | —                                            |
| Summe 16—16b |                                                                                                                                                                                                                 | 54 800                     | 54 800                     | —                                            |
| 17—22        | Turnlehrerbildungswesen<br>Schulaufsicht.                                                                                                                                                                       | 188 730                    | 172 630                    | + 16 100                                     |
| 23           | Befoldungen für 889 Schul-<br>räte (4200—7200 Mk.) .                                                                                                                                                            | 571 500                    | 566 100                    | + 5 400                                      |
| 24           | Wohnungsgeldzuschüsse .                                                                                                                                                                                         | 56 400                     | 55 140                     | + 1 320                                      |
| 25           | Remunerierung von Hilfs-<br>arbeit b. d. Regierungen                                                                                                                                                            | 10 000                     | 10 000                     | —                                            |
| 25a          | Unterstützungen für die<br>Schulräte . . . . .                                                                                                                                                                  | 2 700                      | 2 700                      | —                                            |
| 26           | Befoldungen von 337 Kreis-<br>schulinspektoren (3000 bis<br>6000 Mk.) . . . . .                                                                                                                                 | 1 564 800                  | 1 541 500                  | + 23 300                                     |
| 27           | Reisekosten usw. für die<br>Kreis Schulinspektoren .                                                                                                                                                            | 511 700                    | 476 700                    | + 35 000                                     |



|          | Titel                                                                                                         | Ausgaben für<br>1907<br>Mark | Ausgaben für<br>1906<br>Mark | Mehr oder weniger<br>gegen das Vorjahr<br>Mark |        |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------------------------|--------|
| 28       | Wohnungsgeldzuschüsse für<br>die Kreisschulinpektoren                                                         | 158 040                      | 157 860                      | +                                              | 180    |
| 29       | Widerrufliche Remunera-<br>tionen für Kreisschulin-<br>pektoren im Nebenamt                                   | 460 500                      | 460 500                      | —                                              | —      |
| 29a      | Desgl. f. Dr. Kreisschulinpektor.                                                                             | 500 000                      | 500 000                      | —                                              | —      |
| 29b      | Entschädigung a. Dr. Kreisschul-<br>inspektoren für die Teil-<br>nahme an amtlichen<br>Kreiskonferenzen . . . | 50 000                       | 50 000                       | —                                              | —      |
| 30       | Unterhaltung von Dienst-<br>grundstücken einzelner<br>Kreisschulinpektoren .                                  | 6 600                        | 4 800                        | +                                              | 1 800  |
| 31       | Unterstützungen der Kreis-<br>schulinspekt. i. Hauptamt                                                       | 15 000                       | 15 000                       | —                                              | —      |
|          | Summe 23—31                                                                                                   | 3 907 300                    | 3 840 300                    | +                                              | 67 000 |
| 31a u. b | Höhere Mädchenschulen .                                                                                       | 405 900                      | 405 900                      | —                                              | —      |

### Elementarschulwesen.

|     |                                                                                                           |               |               |   |           |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---|-----------|
| 32  | Allgemeine Erleichterung<br>der Volksschullasten . .                                                      | 29 360 000    | 29 060 000    | + | 300 000   |
| 33  | Besoldungen und Zuschüsse<br>an Lehrer u. Lehrerinnen<br>aus besonders rechtlicher<br>Verpflichtung . . . | 500 503,23    | 491 502,39    | + | 9 000,84  |
| 34  | Beihilfen an Schulverbände<br>wegen Unvermögens für<br>die laufenden Ausgaben<br>der Schulunterhaltung .  | 17 492 893,24 | 17 172 305,24 | + | 320 588   |
| 35  | Zuschüsse für die Alters-<br>zulagefassen . . . . .                                                       | 24 240 000    | 23 890 000    | + | 350 000   |
| 35a | Unterstützungen und Remu-<br>nerationen für elemen-<br>tarlehrer u. Lehrerinnen                           | 624 976,56    | 625 172,56    | — | 196       |
| 35b | Entschädigungen für die<br>amtl. Kreiskonferenzen                                                         | 302 500       | 302 500       | — | —         |
| 36  | Errichtung neuer Schul-<br>stellen (67 618 M.) sind<br>von Tit. 36 auf 34 über-<br>tragen) . . . . .      | 501 818       | 522 304       | — | 20 868    |
| 37  | Widerrufliche persönliche<br>Zulagen für die Lehrer<br>in Posen u. Westpreußen                            | 1 150 000     | 1 150 000     | — | —         |
| 37a | Unterstützungen für diese<br>Lehrer . . . . .                                                             | 550 000       | 550 000       | — | —         |
| 38  | Unterstützung von Schul-<br>verbänden wegen Unver-<br>mögens bei Elementar-<br>schulbauten . . . . .      | 4 000 000     | 1 050 000     | + | 2 950 000 |
| 39  | Pensionen für Lehrer und<br>Lehrerinnen . . . . .                                                         | 5 820 000     | 5 740 000     | + | 80 000    |
| 40  | Unterstützung für ausge-<br>schied. Elementarlehrer                                                       | 808 000       | 808 000       | — | —         |
| 41  | Witwen- und Waisengelder                                                                                  | 3 082 000     | 2 757 000     | + | 325 000   |

| Titel                                                                                                        | Ausgaben für<br>1907<br>Mart | Ausgaben für<br>1906<br>Mart | Mehr oder weniger<br>gegen das Vorjahr<br>Mart |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------------------------|
| 41a Unterstützung von Witwen<br>und Waisen der vor dem<br>1. April 1900 verstor=<br>benen Volksschullehrer . | 400 000                      | 400 000                      | —                                              |
| 42 Unterstützung von Witwen<br>und Waisen von Ele=<br>mentarlehrern . . . .                                  | 308 845,60                   | 308 965                      | — 120                                          |
| Summe 32—42                                                                                                  | 89 141 536,63                | 84 828 131                   | + 4 313 404,84                                 |
| 42a Dispositionsfonds für die<br>kommissar. Verwaltung<br>erledigt.Seminarlehrer=<br>stellen usw. . . . .    | 11 000                       | 9 000                        | + 2 000                                        |
| 43 Dispositionsfonds für Ele=<br>mentarunterrichtswesen                                                      | 384 000                      | 359 500                      | + 24 500                                       |
| 44 Zuschüsse an Lehrer-Sterbe=<br>kassen . . . . .                                                           | 14 000                       | 14 000                       | —                                              |
| Summe 43 u. 44                                                                                               | 398 000                      | 373 500                      | + 24 500                                       |
| 45 u. 46 Taubstummen- u. Blinden=<br>wesen . . . . .                                                         | 145 125                      | 142 905                      | + 2 200                                        |
| 47 Waisenhäuser und Wohl=<br>tätigkeitsanstalten . . .                                                       | 125 522,26                   | 127 122,26                   | — 1 600                                        |
| Sa. Kap.                                                                                                     | 121 106 379 124,99           | 101 108 220,15               | + 5 270 904,84                                 |

## 2. Pädagogische Mitteilungen.

Von C. Ziegler.

Das aussatzmäßige Entwicklungsdiktat als Mittel zur Förderung im Aufsatzschreiben. In der Schule ist häufig ein kurzes Diktat in rechter Weise zu machen. Es ist ja bekannt, daß keine Ergebnissätze irgend eines Unterrichtsfaches und noch weniger vorzunehmende Unterrichtsstoffe diktirt werden dürfen. Wenn also von häufigem Diktieren in der Schule gesprochen wird, so ist dies selbstverständlich in dem begrenzten Rahmen gemeint. Jede schriftliche Arbeit unterziehe der Lehrer einer Durchsicht. Er gehe an den Bänken vorbei und werfe einen Blick auf alle Arbeiten. Das geübte Auge des Lehrers findet bald, welche Tafeln oder Diarien genau nachzusehen sind. Die Schreibweise fehlerhaft geschriebener Wörter wird in Kürze besprochen. Daran wird ein kurzes Diktat angeschlossen, das nebst Kontrolle in einigen Minuten seine Erledigung gefunden hat. Das gleiche Verfahren kann der Lehrer in der Rechtschreibstunde mit dem Diktieren von Wörtergruppen und Sätzen anwenden. Auf diese Weise wird er eines Erfolges in der Rechtschreibung sicher sein. Das ins Aufsatzheft zu fertigende Diktat kann dann als Anleitung und Förderung im Aufsatzschreiben dienen. Den Stoff entnehme der Lehrer dem Deutsch- oder Realunterricht und benutze dazu vorzugsweise Leseftücke; den realistischen ist besondere Beachtung zu schenken. Irgend ein Punkt der Gliederung wird zur schriftlichen Ausarbeitung bestimmt und diese von der Klasse unter Beihilfe des Lehrers hergestellt. Die Schüler werden zum Bilden geeigneter Sätze aufgefordert. Der Lehrer schreibt den Satz, der der Klasse am besten gefällt, auf die Wandtafel. Nun wird derselbe gelesen und zur Kritik gestellt, dabei umgeformt, etwa durch Versetzen des Satzgegenstandes, oder je nachdem der Standpunkt der Klasse ist, zeigt der Lehrer auf den Satzteil, womit der zu konstruierende Satz beginnen soll. Vielleicht bringt auch ein Schüler unterdessen einen neuen treffenden Satz, der dann an Stelle des anderen angeschrieben wird. Bei den folgenden Sätzen wird es ebenso gemacht wie bei dem ersten, dabei ist noch auf passende Verbindung zu achten. Durch dieses Verfahren lernen die Kinder, den Satz zuerst im Kopfe fertig zu machen, dann niederzuschreiben und nun nachzulesen, ob er gut ist, wenn nicht, ihm eine andere Form zu geben oder einen bessern Satz zu bringen. Steht

das erarbeitete Diktat ganz auf der Wandtafel, so wird es von einem Schüler laut gelesen, damit das Ohr den Stil beurteile. Vielleicht wird hier und da noch etwas verbessert, auf die Zeichensetzung und bei einzelnen Wörtern auf die Schreibung aufmerksam gemacht. Da dem Lehrer in der Regel zwei Wandtafeln zur Verfügung stehen, so benutze er beide und beschreibe auf jeder nur eine Seite, so daß durch Herumdrehen der Tafeln die Ausarbeitung den Augen der Kinder abgewendet werden kann. Jetzt wird Satzweise diktiert und von den Schülern ins Aufsatzbuch eingetragen. So lernt der Schüler mit Sorgfalt und Gedankenzucht eine Arbeit herstellen und wird mit der Zeit eine gewisse Fertigkeit im Aufbau eines Gedankenganges, das ist eines Aufsatzes erlangen.

(„Prag. d. kath. B.“)

**Zehn Gebote für Schüler.** In vortrefflicher Weise faßt Geheimrat Wiltz. Münch in einem kleinen Aufsatz in der Monatsschrift für höhere Schulen die Pflichten eines Schülers in folgender Form zusammen: 1. Deine Schule ist ein kleiner Staat: sei ein guter Bürger in diesem deinen Staate, damit du ein rechter Mann werdest für dein großes Vaterland. 2. Gedenke, daß du ein großes Erbe antreten sollst, und sei dankbar all den Edlen, die es dir übermacht haben, all den großen Menschen, die mit ihres Lebens Arbeit Unvergängliches auch für dich geschaffen haben. 3. Lerne im kleinen treu sein, damit du es dereinst im großen sein kannst; lerne äußere Ordnung, die dir hilft zur inneren Nüchternheit. 4. Strebe nach Echtheit; finde dich nicht äußerlich ab mit deinen Pflichten und sei nicht mit äußerem Erfolg zufrieden; lerne nicht anderen zu Diensten, sondern denke an dich selbst und was du wert sein möchtest. 5. Du sollst nicht lügen, weder wie die Sklaven, die keinen Mut zur Wahrheit haben, noch wie die Heuchler, die sich emporwinden wollen, noch wie die Wortschwindler, die Geborgtes für eigen ausgeben. Auch sollst du nicht zweizüngig sein, nicht dich fromm geben vor deinen Eltern und frech vor Lehrern und Kameraden. 6. Sei ein guter Kamerad unter deinesgleichen, zuverlässig und treu, aber laß keinen Kameraden, der schlechter ist, über dich Herrschaft gewinnen. Suche nicht aus Ehrgeiz andere im Lernen zu überholen, aber gib acht, daß du deinen Mann stehst, wie deine Kraft es von dir fordert. 7. Mißbrauche deine Stärke nicht gegen die Schwachen, und sei nicht hochmütig gegen die Geringeren; wisse, daß man schon in jungen Jahren ein großes Herz beweisen kann. 8. Sieh zu, daß du tüchtig werdest auch in allerlei Jugendspiel; liebe die Natur mit all ihren Geschöpfen, und laß keine Stubenarbeit dir die Freude daran nehmen. 9. Werde nicht verzagt oder störrig, wenn du dich vergingst und Strafe leiden mußt; fang frisch wieder an, und du kannst rasch alle Spuren des Vergangenen tilgen. Laß dich nicht vom Mißtrauen anstecken, und glaube nichts Böses von deinen Lehrern, weil sie dir Unbequemes zumuten. 10. Treibe etwas Gutes freiwillig neben deiner Pflichtarbeit, damit du auch später zu den Männern gehörst, die sich selbst Ziele stecken, und nicht zu Halbklavieren, die nur Aufgetragen verrichten.

Zur Feststellung des Sehvermögens der Schulkinder wurden im vergangenen Schuljahr 18324 Schüler, also etwa  $\frac{2}{3}$  der die Volksschulen in Hannover besuchenden Kinder mit dem von Dr. Cohn in Breslau erfundenen Apparat geprüft. Die besten Sehleistungen hat eine außerstädtische Schule mit 16,32 m Sehleistung, die geringste eine innerstädtische Schule mit 10,10 m im Durchschnitt, das ist ein Unterschied von 6,22 m. Die Schulen in allen Außenbezirken weisen größere Sehleistungen auf als die in der Innenstadt. Der Durchschnitt der Sehleistung ist  $12\frac{1}{2}$  m. Auf allen Stufen ist die Sehleistung der Knaben größer als die der Mädchen. Schon beim Eintritt in die Schule hatten die Mädchen im Durchschnitt 1,85 m weniger Sehleistung als die Knaben. Der Grund dafür ist unschwer zu finden. Schon im vorschulpflichtigen Alter sitzen die Mädchen mehr in den Stuben als die Knaben, und auch in diesem Alter beschäftigen sie sich bereits mit kleinen Handarbeiten, die schädigend auf die Sehleistung einwirken. Um zu prüfen, ob die Annahme Dr. Cohns richtig sei, daß die Dunkeläugigen besser sehen können als die Helläugigen, wurde zwischen beiden Kategorien scharf unterschieden. Es wurden auf ihre Sehleistungen geprüft: helläugige Knaben 6520, helläugige Mädchen 6569, zusammen 13 089

Schüler oder 71,4 v. H.; dunkeläugige Knaben 2623, dunkeläugige Mädchen 2612, zusammen 5235 Schüler oder 28,6 v. H. Folgende Sehleistungen wurden berechnet:

Helläugige: Sehleistung: 12,723 m.

Dunkeläugige: Sehleistung: 12,818 m; also + nur 0,095 m.

Helläugige Mädchen: Sehleistung: 11,922 m.

Dunkeläugige Mädchen: Sehleistung: 12,069 m; also ein + von nur 0,147 m.

Helläugige Knaben: Sehleistung: 13,523 m.

Dunkeläugige Knaben: Sehleistung: 13,567 m; also ein + von nur 0,044 m.

Dadurch ist der Beweis erbracht, daß der Unterschied zwischen der Sehleistung Helläugiger und Dunkeläugiger so gering ist, daß man ruhig sagen kann: Helläugige und Dunkeläugige haben gleiche Sehleistung.

### III. Büchertisch.

#### 1. Besprechungen.

**Eduard Engels Geschichte der deutschen Literatur**, die im Verlage von G. Freytag in Leipzig und F. Tempsky in Wien erschienen ist, unterscheidet sich in allen wesentlichen Punkten durchaus von den bisherigen Werken auf diesem Gebiet. Es vereinigt die Eigenschaften eines praktischen, in allen Tatsächlichkeiten unbedingt zuverlässigen und vollständigen Nachschlagewerkes mit denen eines fesselnden und anregenden Lesebuches edelster Art. Der Leser erhält nicht nur einen klaren Einblick in die Gesamtentwicklung der deutschen Literatur, sondern auch abgerundete, liebevoll ausgeführte Lebensbilder aller bedeutenden Dichter und Schriftsteller. Durch seine reiche Gliederung (mehr als zweihundert Kapitel) gewährt Engels Werk dem Leser eine Übersichtlichkeit, wie sie kein ähnliches Buch bisher geboten hat. — Dazu kommt, daß der Leser durch zahlreiche Proben von Dichtern und Prosaikern zugleich eine Blumenlese alles Besten und Wichtigsten erhält, was unsere Literatur hervorgebracht hat. Engel belegt seine Ausführungen regelmäßig durch Beweisstellen aus den Werken der Schriftsteller selbst und gibt dem Leser überdies die wichtigsten Urteile der berühmten Zeitgenossen über die besprochenen Werke. Es ist also kein totes Wissen und eigenmächtiges Gerede, das der Leser sich anzueignen hat, sondern die Literatur erzählt ihm ihre eigene Geschichte durch den Mund der berufensten Urteiler. — Von besonderem Wert ist Engels Behandlung der Literatur der Gegenwart. Kein einziges Buch dieser Art hat bisher so eingehend und vollständig gerade den Abschnitt der deutschen Literatur behandelt, der fast jeden Käufer einer Literaturgeschichte am meisten fesselt: die Literatur des letzten Menschenalters, also die Zeit seit 1870. Dieser Abschnitt in Engels Werk würde allein einen gewöhnlichen Oktavband von vierhundert Seiten füllen. Nicht mit kurzen Bemerkungen werden die Schriftsteller der letzten fünf- unddreißig Jahre abgetan, sondern mit derselben Ausführlichkeit wie irgendwelche früheren Abschnitte, ja bei den bedeutendsten Dichtern mit noch liebevollerer Vertiefung werden die berühmten oder nur bekannten literarischen Erscheinungen unserer Zeit erörtert. So umfaßt zum Beispiel der Abschnitt über die Dichtung der letzten zwanzig Jahre allein elf Kapitel, fünfundvierzig Seiten größten Formates. Das Drama seit 1885 wird in zwölf Kapiteln auf sechsunddreißig großen Seiten behandelt. Das Werk reicht bis in den Frühling 1906, ist also von einer Aktualität, wie keine andere Literaturgeschichte sie aufweist. — Endlich einer der wichtigsten Vorzüge: Engels Literaturgeschichte befriedigt das dringendste Bedürfnis jedes Lesers, das nach einer zuverlässigen Wegweisung für die eigene Lektüre! Ratlos steht das Publikum dem stets wachsenden Bücherberge der Literatur gegenüber. Was ist wahrhaft wert, gelesen zu werden? Nach Belehrung hierüber verlangt die ganze gebildete Welt und findet sie nirgends. Mit voller Absicht hat Engel seine Literaturgeschichte dazu bestimmt,



diese klaffende Lücke auszufüllen. — Ich bemerke noch ausdrücklich, daß Eduard Engel sein Werk in reindeutscher Sprache abgefaßt, alle übrigen Fremdwörter vermieden und sich der größten Einfachheit und Klarheit in seiner Darstellung befleißigt hat. Hierdurch wird seine Literaturgeschichte ebensosehr zu einem Handbuch für die reifere Jugend wie zu einem Wegweiser für die gebildeten Leser, die nicht nach trockener Gelehrsamkeit, sondern nach literarischer Anregung und Fortbildung streben. — Das Werk umfaßt zwei Bände von 1200 Seiten Lexikon-Oktav, in Ganzleinwand gebunden, und kostet 12 Mark = 15 Kronen. Dieser beispiellos niedrige Ladenpreis dürfte ihm eine wohlverdiente, große Verbreitung sichern.

**Das deutsche Sprichwörterlexikon.** Ein Hausschatz für das deutsche Volk. Herausgegeben von R. F. W. Wander. Verlag von Brockhaus, Leipzig.

Jüngst hat Mich. Bach in der Baprischen Lehrerzeitung von einer unbeglichenen Ehrenschild deutscher Lehrer gesprochen; er meint unser Verhältnis zu dem angezeigten Werke. Unsern jüngern Lehrern ist der Name Wander vielleicht vielfach unbekannt geworden. Seit 1879 ruht dieser wackere Mann schon, der in trüber Zeit ein Vorkämpfer der Volksschullehrer gewesen ist und Amt und Brot seiner Überzeugung geopfert hat. Von ihm stammt auch das bittere Wort: „Die Lehrer halten keinen“. Gilt das auch vom Verhältnis der Nachgeborenen zu ihm? Fast sollte man es meinen, wenn man nach der Verbreitung seines Lebenswerkes, des deutschen Sprichwörterlexikons, urteilen wollte. Wie selten trifft man es in Lehrerhäusern und Schulbibliotheken an! Von 1859 bis zu seinem Tode hat Wander mit Bienenfleiß den Stoff zu den fünf Quartbänden zusammengetragen, und jetzt bietet der Verlag das Werk, das ursprünglich 160 Mark kostete, zu 68 Mark an. Würde diese Herabsetzung des Preises wohl bei einem Werke nötig sein, dem im Buchhandel Erfolg beschieden gewesen ist? Man kann mit Recht einwenden, 160 Mark seien für einen Volksschullehrer eine zu hohe Ausgabe. Wo bleiben aber unsere Bibliotheken an größeren Schulen und die Kreisbibliotheken? Jetzt ist günstige Gelegenheit vorhanden, einen wackern Mann noch im Tode zu ehren und zugleich uns selbst einen Dienst zu erweisen. Wie wir hören ist die Verlagshandlung bereit, die bis zum 31. Dezember vor. J. gewährte Preisermäßigung für das gebundene Exemplar von 160 Mark auf 68 Mark bis auf weiteres Lehrern zuzugestehen, wenn sie sich wegen des Bezuges eines Exemplars mit der Verlagshandlung unmittelbar oder durch Vermittlung einer Buchhandlung in Verbindung setzen. — Es bedarf wohl keiner langen Beweisführung, um Lehrer von der Bedeutung der Sprichwörter für das Volksleben und auch für den Schulunterricht zu überzeugen. Wander bietet uns in seinem Werke 250 000 Sprichwörter aus allen deutschen Gegenden und allen Zeitabschnitten. Er ist aber nicht bloß der Sammler, sondern er belebt das Ganze auch durch seine Anmerkungen aus Menschenleben und Geschichte. So ist der schlichte Mann ein Sprachgelehrter geworden, und er hat unserm Stande nicht nur als Kämpfer gedient, sondern er hat vor allem den Weg beschritten, der allein zur Hebung des Lehrerstandes in jeder Hinsicht führt: die tüchtige wissenschaftliche Leistung. F. . . . g.

**Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.** 2. Auflage. Von W. Rein. Verlag von Berger & Söhne, Langensalza.

Von der 2. Auflage des Werkes liegt jetzt der 5. Band vor, der bis zum Artikel „Mundart in der Volksschule“ führt. Es ist wohl kaum nötig, einem Werke, das unter der Ägide des Professors Rein in Jena erscheint, ein empfehlendes Wort mit auf den Weg zu geben. Man hat beim Studium des Handbuches den wohlthuenden Eindruck, daß nur Leute zu uns reden, die über der Sache stehen und wirklich Führer sein können. Daher ist das Werk ein Arsenal, dessen Waffen im Geisteskampfe nicht versagen. Von den Mitarbeitern, die im 10. Halbbande zu Worte kommen, nennen wir nur einige: Dr. E. v. Salzwitz, Dr. Th. Ziehen, Dr. Horst Kieferstein, Helene Lange, Dr. Maennel, Prof. Fehner, O. Flügel, Dr. W. Rein. Auf 500 Seiten wurden 71 Artikel gebracht (von Lehrerinnenverein bis Mundart in der Volksschule). Jedem Aufsatz ist ein reicher Nachweis der betreffenden Literatur beigelegt. Die Beiträge behandeln alle Seiten der pädagogischen Wissen-

schaft: Geschichte (z. B. Berta von Marenholz-Bülow), Psychologie (z. B. moralische Gefühle), Ethik (z. B. moralischer Schwachsinn), Methodik (Modellieren), Erziehungslehre im e. S. (Leichtsin), Fachschulwesen (maschinentechnische Fachschulen), Schulorganisation (Mädchengymnasium), Standesfragen (deutsche Lehrervereine). Die 1. Auflage, die 1901 vollendet vorlag, umfaßte sieben Bände; die 2. ist auf zirka acht Bände berechnet. Da sie langsam erscheint (der erste Halbband der neuen Auflage kam 1903 heraus), so ist es hier und da selbst einzelnen Lehrern möglich, das Handbuch ihrem Bücherschatz einzureihen; mindestens sollte auch in diesem Falle jede öffentliche Lehrerbibliothek bestrebt sein, das Werk zu erwerben. Der Halbband kostet ungebunden 8 Mark, der gebundene Vollband 18,50 Mark. S. . . . g.

**Die automatische Stimm- und Gesangs- als Grundlage eines rationellen Gesangsunterrichts.** Zweite, vermehrte Auflage, 1907. Von Paul Kirsten, Seminarlehrer in Uelzen. Verlag von Dürr, Leipzig. 80 Pf.

Die erste Auflage der kleinen Schrift erschien 1902, und mancher Gesangslehrer in unsern Volksschulen hat wohl beim Lesen zuerst bedenklich den Kopf geschüttelt. Jetzt liegt die zweite Auflage vor uns, ein Zeichen, daß man sich für das Büchlein allmählich interessiert hat. Und es verdient dies. Schreiber dieser Zeilen legte das Schriftchen vor zwei Jahren den Beratungen in einer Bezirkskonferenz seines Kollegiums zugrunde. Im Verein mit dem Buche von Müller-Brunow gab es uns Anregung, unsern Lehrplan Übungen zur guten Tonbildung einzufügen. Wenn ich jetzt nach längerer Erprobung die Gesangslehrer frage, was sie von diesen Übungen halten, so höre ich überall die Meinung, sie seien durchaus zu empfehlen. Das Buch will keine eigentliche Gesangsschule sein, sondern sich bloß auf das Gebiet der Tonbildung beschränken; es will zeigen, wie der Sänger von einem Tone aus, den er von Natur ohne besonderes Studium rein und voll erklingen lassen kann (dem „primären Ton“), allmählich eine ganze Skala solcher Töne sich anzueignen vermag. Diesen vollkommenen Ton einer richtig geschulten Stimme nennt Kirsten in Anlehnung an andere Gesangsmethodiker den „automatischen Ton“, weil dieser dem Willen unbedingt, gleichsam automatisch, zur Verfügung steht. Von den praktischen Übungen, zu denen das Buch anleitet, nenne ich folgende: Atemübung, Bildung von Geräuschen, Klingelassen der ausströmenden Luft und der Geräusche, Verbindung der Vokallänge, Verbindung der Konsonantenklänge, Verbindung von Tönen verschiedener Höhe, Studium eines Liedes. S. . . . g.

Dr. D. Schmeil, **Wandtafeln für den zoologischen Unterricht.** Eine Sammlung von Künstler-Steinzeichnungen in Verbindung mit hervorragenden Künstlern herausgegeben. Ausführung in sieben Farben. Maßstab 160 : 115 cm.

Es sind bis jetzt erschienen: Dromedar am Rand einer Dase. Wildschweine in der Kuhle. Eichhörnchen. Afrikanische Strauße. Schlangen. Korallentiere. Eisbären. Süßwasserfische. Eulen. Bandwürmer. Orang-Utan. Löwe. Das Eigenartige dieser Sammlung besteht in der künstlerischen Ausführung und in der Beachtung des Grundgesetzes, daß uns alle Lebewesen in ihrer Umgebung handelnd vor das Auge gestellt werden. Es liegt uns zur Ansicht das Bild der Korallen vor. Es hat eine Größe, daß es bequem aus allen Teilen einer starken Klasse betrachtet werden kann. Farbenprächtigt heben sich die wichtigsten Typen der Korallen deutlich hervor. Es ist nach der Natur im deutschen zoologischen Institut in Neapel gezeichnet worden. Dem Bild wird auf besonderem Bogen der erklärende Text beigegeben. — Unaufgezogen kostet jedes Bild M. 4,80, auf Leinwand mit Sten M. 6,80, auf Leinwand mit Stäben in Hochformat M. 7,50 und in Querformat M. 8,—.

**Paul Gerhardt-Literatur.**

Von den vielen Broschüren nennen wir:

G. Ehrecke, Paul Gerhardt und seine Lieder. 30 S. Billesen, Berlin. 30 Pf., 10 Gr. & 25 Pf., 100 Gr. & 15 Pf.

Ad. Gründler, Paul Gerhardts Leben und Lieder. 16 S. Schöbmann, Hamburg. 10 Pf.

H. Josephson, Paul Gerhardt. 63 S. Sächsischer Volkschriften-Verlag, Leipzig. 50 Pf., 10 Gr. M. 4,50, 25 Gr. M. 10, 100 Gr. M. 35.  
Hermann Petrich, Paul Gerhardt-Büchlein. 48 S. Schriftenvertriebsanstalt, Berlin. 25 Pf.

Traugott Todt, Paul Gerhardt der Niederrfürst. 16 S. Geibel, Altenburg. 10 Pf., 50 Gr. M. 4,—, 100 Gr. M. 7,—.

Paul Gerhards ausgewählte Dichtungen. Meyers Volksbücher. Bibliothographisches Institut, Leipzig. Geheftet 20 Pf., in Leinen gebunden 50 Pf.

Die genannten sechs Schriftchen eignen sich zur Verbreitung im Volke und in der Schule. Dem Lehrer, der sich tiefer mit dem Niederrdichter beschäftigen will, empfehlen wir besonders P. Wernle: Paulus Gerhardt. Mohr, Tübingen. (Aus den religionsgeschichtlichen Volksbüchern). Von älteren Werken sind hervorzuheben: Göttele, „Gedichte von Paul Gerhardt, mit Einleitung und Anmerkungen“ und die Lebensbeschreibungen von Bachmann und Richter. Für eine Feier bietet Stoff M. von der Volk, Paul Gerhardt-Abend. 48 S. Ostdeutscher Jünglingsbund, Berlin. 75 Pf.

## 2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Joh. Meyer, **Deutsche Literaturkunde**. 133 S. M. 2.

M. Hentschel u. K. Linke, **Kleine Literaturkunde**. 95 S. 70 Pf.

W. Hering, **Methodik des Geschichtsunterrichts in der preussischen Volksschule**. 155 S. M. 2,60.

Bachmann, **Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in der alten Geschichte**. 201 S. M. 2,40.

Wesphal, **Religionsbuch für evangelische Präparandenanstalten**. 4. Teil: Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus. 232 S. M. 2,80.

Dr. R. Wacker u. J. Meissen, **Philosophisch-pädagogisches Lesebuch**. 204 S. M. 2,80.

M. Engel, **Hilfsmittel zur Erziehung des Conscins in der Schule**. 19 S. 60 Pf.

W. Brauer, **Turnen und Spielen in den untersten Volksschulclassen**. 14 S. 50 Pf.

M. Finger, **Der fremdsprachliche Unterricht in den Lehrerbildungsanstalten**. 68 S. M. 1. — Sämtliche im Verlage von Darr, Leipzig.

R. Krichau, **Die Praxis der einklassigen Volksschule**. 308 S. — Schrödel, Halle. M. 3.

Jr. Regener, **Allgemeine Unterrichtslehre**. 3. Aufl. 268 S. — Teubner, Leipzig. M. 3,20.

H. Gaudig, **Fortbildung der Schülerinnen der höheren Mädchenschule**. 56 S. — Quelle u. Meyer, Leipzig. 80 Pf.

K. Sandel, **Mein Königreich**. Aus der Mappe eines Schulmannes. 112 S. Bull, Straßburg. M. 1,25.

P. Förster, **Anti-Roehe?** Eine Streitschrift. An die Freunde des humanistischen Gymnasiums. 49 S. Teutonia, Leipzig. 60 Pf.

A. Hirt, **Krippen, Kinderbewahranstalten und Kinderhorte**. 79 S. Braus & Thirrmann, Hamm. M. 1.

W. Springer, **Die Haushaltungslehrerin**. 123 S. Teubner, Leipzig. M. 2.

P. Trarbach, **Sollen Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet und erzogen werden?** 32 S. Dehmiqte, Berlin. 40 Pf.

Adolf u. Franz Hannemann, **Die Schulsparkasse in Friedenau**. 49 S. Heymann, Berlin. M. 1.

Dr. F. Kirstein, **Grundzüge für die Mitwirkung des Lehrers bei der Bekämpfung übertragbarer Krankheiten**. 93 S. Springer, Berlin. M. 1,40.

Lobedan, **Die Gesundheitspflege des Schulkindes im Elternhause**. 218 S. Voß, Hamburg. M. 2,50.



N. Görland, **Rousseau als Klassiker der Spezialpädagogik**. Entwurf zu einer Neubearstellung auf Grund seines Feul. 24 S. Thienemann, Gotha. 40 Pf.

**Denkschrift über die 2. Konferenz von Religionslehrerinnen zu Stettin am 5.—7. Juni 1906.** 112 S. Wollermann, Braunschweig. M. 1,20.

E. Dalisda, **Die Bergpredigt**. Nebst einer einleitenden Abhandlung: Die Weiterbildung der zur zweiten Prüfung sich meldenden Lehrer, besonders in Religion. 34 S. Thienemann, Gotha. 60 Pf.

A. Münchow, **Evangelisches Religionsbüchlein zum Gebrauch für den Unterricht mit den Schwachen**. 72 S. Jillesen, Berlin. 75 Pf.

R. Krämer, **Am Ostseestrande**. Unsern Bibelkränzchen an höheren Schulen gewidmet. 16 S. Ostdeutsche Jünglingsbund, Berlin.

E. Werkmeister, **Zwanzig ausgewählte Psalmen**. Präparationen. 128 S. Braunsig, Berlin. M. ?

A. Falcke, Dr. **Martin Luthers kleiner Katechismus**. 5. Auflage. 228 S. Schrödel, Halle. M. 2,75.

A. Spanuth, **Katechetische Zeitschrift**. Organ für den gesamten evangelischen Religionsunterricht in Kirche und Schule. 9. Jahrgang. Deichert, Leipzig. Jährlich 8 Hefte, halbjährlich M. 2,—.

A. Fricke, **Bilder aus der Kirchengeschichte**. 2. verbesserte Aufl. 52 S. C. Meyer, Hannover. 25 Pf.

B. Fiebig, **Die Offenbarung des Johannes und die jüdische Apokalypsis der römischen Kaiserzeit**. 32 S. Thienemann, Gotha. 80 Pf.

D. Farrer, **St. Paulus**. Autorisierte deutsche Bearbeitung von D. Brandner. Bd. II. 265 S. D. Brandner, Frankfurt a. M. M. 4,—.

J. Baier, **Der katholische Religionsunterricht**. 128 S. Teubner, Leipzig. M. 1,60.

Lic. F. M. Schiele, **Deutsche Dichter von Luther bis Klopstock**. Schulausgabe zum Gebrauch in Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren. 3. Aufl. Dürr, Leipzig. 60 Pf.

Prof. Dr. E. Kühnemann, **Herder**. 138 S. 2. Aufl. Dürr, Leipzig. M. 1,50.

Prof. Dr. D. Lyon u. Dr. W. Scheel, **Aufgabenbuch zur Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung**. Unter- und Mittelstufe. 157 S. Teubner, Leipzig. M. 1,60.

J. Brehm, **Übungsbuch für den deutschen Unterricht**. 3 Hefte. 2.—8. Schuljahr. Thienemann, Gotha. 35, 60, 70 Pf.

**Neuere Gedichte**. Eine Sammlung zur Ergänzung des Lesebuches. Ausgewählt im Auftrage der Elberfelder Jugendschriftenvereinigung. 78 Seiten. 2. Aufl. Schaffstein, Köln. 30 Pf.

H. Schmidt u. E. Wille, **Sprachhefte** in sechs Heften. Schrödel, Halle, 15, 20, 25, 25, 30, 40 Pf.

Prof. R. Ludwig, **Heimatskarte der deutschen Literatur mit Orts- und Namenverzeichnis**. Taschen-Ausgabe. 22 S. Freytag & Berndt, Wien. 50 Heller.

Dr. R. Tumler, **Die Sprache der Dichtkunst**. 149 S. Tempst, Wien. M. 2,20.

A. Schulz, **Der Unterricht im Deutschen**. 245 S. (Aus Gehrig, Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts). Teubner, Leipzig. M. 3,—.

Dr. G. Fricke, **Emilia Galotti von Lessing**. (Deutsche Schulausgabe von Gaudig und Fricke.) Teubner, Leipzig. 65 Pf.

Germanicus, **Tabellen zur deutschen Literaturgeschichte**. 48 S. Schnurpfeil, Leipzig. 30 Pf.

Dr. E. Schmidt, **Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts**. 53 S. Biehl & Kämmerer, Dresden. 90 Pf.

Dr. B. Viel, **Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten**. II. Teil Oberstufe. 261 S. Freytag, Leipzig. M. 3,50.

Dr. A. Vieler, **Rechenbuch für Knaben-Mittelschulen**. Teubner, Leipzig.



F. Liepe u. E. Thöns, **Rechenbuch für deutsche Schulen**. Neue Bearbeitung für 7 stufige Schulen. 3. Aufl. Dehmigke, Berlin. 15, 20, 25, 30, 30, 35, 45 Pf. Nebst Ausgabe für Mädchenschulen 45 Pf.

Dr. A. Bieler, **Arithmetisches Lehr- und Übungsbuch für Knaben-Mittelschulen**. Nach Prof. H. Müllers mathematischen Unterrichtswerk. I. u. II. Teil. Teubner, Leipzig. M. 1,60 u. 40 Pf.

Dr. F. Neubauer, **Geschichts-Atlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten**. 5. vermehrte Aufl. Waisenhaus, Halle. 60 Pf.

Dr. E. Clausniger, **Staats- u. Volkswirtschaftskunde**. 355 S. Schrödel, Halle. M. ?

H. Weigand, **Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart**. 1. Teil. 3. verbeff. Aufl. 76 S. Meyer, Hannover. M. 1,—.

Unsere Zeitschrift wird im neuen Jahrgang bemüht sein, allen Regungen des Zeitgeistes auf dem Gebiete der Pädagogik zu folgen und ihr Scherflein zum Heil des Vaterlands durch den Ausbau unserer deutschen Schule beizutragen. Wir laden zur fleißigen Mitarbeit ein und werden uns freuen, wenn wir manchem verborgenen Talente den Weg an die Öffentlichkeit bahnen können. Die Kollegen, welche der eigentlichen Schulpraxis durch Einsendung von Lehrproben dienen wollen, bitten wir, stets im Auge zu behalten, daß die Zeitschrift von Lehrern, die schon kürzere oder längere Zeit im Amte stehen, gelesen wird. Diesen liegt besonders daran, Lehrbeispiele zu studieren, die in knapper Form schwierige Unterrichtseinheiten behandeln, einem bekannten Stoffe neue Gedanken abgewinnen oder neue Anschauungen über die Methodik einzelner Fächer praktisch darstellen. — Wegen Erkrankung des Herrn Oberlehrers Falke bitten wir, einstweilen alle Beiträge für unsere Zeitschrift an Rektor Jrgang in Merseburg, der in gütiger Weise die Schriftleitung inzwischen übernommen hat, zu senden. Wir bitten, das Abonnement auf den neuen Jahrgang recht bald zu erneuern. Die Schriftleitung.

#### IV. Briefkasten.

**Referent für die Kreiskonferenz.** Wir bringen im Aprilheft einen Literatur-Nachweis über die deutschen Kolonien. Auch werden wir in einem der nächsten Hefte einen Aufsatz über die Pflege der kolonialen Interessen durch die Schule veröffentlichen.

**Befreiung geistig Minderwertiger vom Militärdienst.** Der preussische Kultusminister hat im Einvernehmen mit dem Minister des Innern und dem Kriegsminister am 7. 11. 1906 bestimmt, daß die Leiter der Hilsschulen jährlich ein Verzeichnis der aus ihrer Schule entlassenen Schüler unter Befügung eines Abgangszeugnisses sowie von sonst geeigneten Beurteilungen (ärztlichen Zeugnissen usw.) an die Gemeindevorsteher, die zur Anlegung der Rekrutierungsstammlisten verpflichtet sind, zwecks Übermittlung an den Zivilvorstehenden der Ersatzkommission einfinden. Die sinngemäße Auslegung dieser Verfügung gibt natürlich jedem Lehrer das Recht, die Militärbehörde auf frühere Schüler aufmerksam zu machen, die wegen geringer Begabung zum Militärdienst nicht tauglich sind. Sie tun gut, dies noch vor Anberaumung des Termins für das Ober-Ersatzgeschäft zu bewirken.

**Th.** in **J.**, **H.** in **M. G.**, **G.** in **E.**, **St.** in **B.**, **M.** in **K.** Quittiere dankend über den Empfang der eingelangten Beiträge. Näherer Bescheid brieflich.

**K.** in **J.** Wenn irgend möglich komme ich Ihrem Wunsche nach. Doch bitte ich um ein wenig Geduld. Freundl. Gruß.

**G.** in **E.** Besten Dank für Ihren willkommenen Beitrag zum Inhaltsverzeichnis. Er ist unter einer kleinen Änderung in der Reihenfolge verwertet worden. Wegen Erkrankung des Herrn Oberlehrer Falke ist die Zusendung der Rezenſionsexemplare bis jetzt nicht möglich gewesen. Näheres brieflich.

**Sch.** in **W.** Empfehle Ihnen wegen der Angelegenheit sich mit Lehrer Konrad Naahd in Rüdorf in Verbindung zu setzen.

**Mittelschullehrer** in **R.** Es werden im neuen Jahrgang mehrere Beiträge von Oberlehrer Dr. Berg in Magdeburg über das Studium der Geographie erscheinen. Genannter Herr ist Leiter des geographischen Fortbildungskurses, den der Magdeburger Lehrerverein eingerichtet hat. — Zurzeit ist die Nachfrage nach Mittelschullehrern in mittleren und kleineren Städten sehr stark; die Städte nehmen, was sich ihnen bietet, weil die Meldungen äußerst spärlich einlaufen. Es ist daher dringend zu raten, die Prüfung zu versuchen.

**H.** in **B.** Der diesjährige Ferientkursus in Greifswald findet vom 15. Juli bis 3. August statt. Vorträge halten: Prof. Dr. Rehmke: Psychologie-Seminar. Prof. Dr. Bernheim: Überblick über die deutsche Verfassungsgeschichte. Prof. Dr. Seede: Religionsgeschichte des klassischen Altertums; Übersicht über die Geschichte der Malerei bei den germanischen Völkern. Dr. Köffler: Schulgesundheitspflege mit Vorführungen. Prof. Dr. Schütt: Mikroskopische Botanik. Prof. Dr. Jaefel: Ausgewählte Kapitel aus der Erdgeschichte; Über die Grundlagen der Entwicklungslehre. Prof. Dr. Mie: Physikalische Experimentierübungen aus den Gebieten der Optik und der Elektrizitätslehre; Dr. Strecker: Einführung in die anorganische Experimentalchemie. Prof. Dr. Heudenkamp: Übungen in der deutschen Sprache für Ausländer. Prof. Dr. Heller: Anleitung zum Studium der historischen Grammatik des Deutschen; Einführung ins Mittelhochdeutsche; Deutsche Übungen in Wortgebrauch und Stilistik für Ausländer (mit fakultativen schriftlichen Arbeiten). Prof. Dr. Stojch: Schillers Dramen: Vektor Campbell: Two American Writers. Vektor Campbell und Miß Todd: English Conversation and Exercices. Vektor H. Pfeiss: Causeries sur le romain français; Exercices pratiques. Unter Leitung von Prof. Dr. Jaefel sind geologische Ausflüge geplant.

### Hinweise.

Millionen von Zigarren werden alljährlich von der altherwürdigen Hanſaſtadt Bremen in die Welt geſchickt und gerade die Firma Heinrich Müller, Bremen beſaßt ſich ſpeziell damit, Qualitätsraucheru das Beſte zu bieten; ſiehe Proſpekt.

Selbſtunterrichtswerke der Methode Ruſtin, welche von dem Ruſtiniſchen Lehrinſtitut zu Potsdam herausgegeben werden, veröffentlicht die Firma Bonnes & Haſfeld in Potsdam; ſiehe Proſpekt.

Die Firma Hug & Co., Leipzig ſtellt ihr neuſteſtes Preisverzeichnis Interessenten gratis und franko zur Verfügung.















32000

Falcke, August, ed.

Aus der Schule - für die Schule.

L

31

.A9

1906

DATE

ISSUED TO

32000



